

EJERCICIOS, SENTIDOS Y VIVENCIAS DE LA AUTORIDAD EN PADRES, MAESTROS  
Y NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS EN DOS COLEGIOS PRIVADOS  
DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

ANA MARÍA URIBE TIRADO

Código: 201120001168

ASESORA

MARDA UCARIS ZULUAGA ARISTIZÁBAL

UNIVERSIDAD EAFIT

MEDELLÍN

2015

## **TABLA DE CONTENIDO**

Introducción	4
Justificación, problema de investigación y propósito	4
Objetivos	12

### **Capítulo 1:**

#### Referentes conceptuales

1.1. La familia en la contemporaneidad	13
1.2. El sistema educativo en la época actual	22
1.3. Relación familia y sistema educativo	26
1.4. Autoridad y conceptos afines	32

### **Capítulo 2:**

2.1. Metodología	44
2.1.1. Diseño metodológico	48
2.1.2. Participantes y registro de datos	49
2.1.3. Proceso de análisis	50
2.1.4. Memoria metodológica	51

### **Capítulo 3:**

3.1. Análisis y discusión de los resultados	55
3.1.1. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los padres.	55

3.1.2. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los maestros.	70
3.1.3. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los niños.	82
Conclusiones	90
Bibliografía	101
Anexos	106

## Introducción

*El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad y la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición*  
(Arendt).

*No se puede evitar de ningún modo la autoridad en la educación, no es tanto (como dicen los pobres conservadores) que la autoridad parental debe mantenerse, sino que no se la puede destruir*  
(Chesterton).

**Título:** Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en padres, maestros y niños de 8 a 12 años en dos colegios privados de la ciudad de Medellín.

**Palabras clave:** autoridad, disciplina, autonomía, enseñanza, crianza

**Keywords:** authority, discipline, autonomy, learning, parenting

### Justificación, problema de investigación y propósito

El tema general de esta investigación se relaciona con la educación de los niños. El interés es poder aportar a la conceptualización y comprensión de los ejercicios y sentidos de la autoridad de padres y maestros y cómo es vivida por ellos y los niños, su relación con los conceptos de disciplina, autonomía y su papel en la formación y comportamientos de los niños de hoy. Con

base en este interés, prevalecerá la importancia de los padres y los maestros como sujetos que encarnan la autoridad, y la de los niños como sujetos que comienzan a insertarse en la cultura, teniendo en cuenta que la autoridad opera en el contexto de la relación y en el mundo representacional.

Respecto a lo anterior, Clerenci y García (2010) citando a Durning y Fortin, (2000) exponen:

El proceso de subjetivación implica una dinámica particular donde el infante a la vez que se constituye como diferencia, se integra en la cultura a la que pertenece, adecuándose a los modos y contenidos de regulación social que le permitirán una activa socialización. Entre los diversos representantes de la cultura -entendida como bien simbólico compartido colectivamente- que intervienen en el proceso de socialización de todo niño, la familia ocupa un lugar privilegiado. Entendemos por *pautas de crianza* (también mencionadas en la literatura en términos de *estilos parentales*, *estilos de educación familiar*, o *prácticas parentales de crianza*) los comportamientos y actitudes de los padres en relación a sus hijos (p.206).

Otra institución que ayuda a la educación y socialización del niño es la escuela, que tiene diferentes funciones como: a) transmitir conocimientos, b) desarrollar aptitudes, habilidades y destrezas que contribuyan con la formación de la personalidad del niño, c) transmitir valores y pautas de conductas que ayuden a orientar su vida.

La escuela como agente socializador contribuye a la convivencia social y preparar al niño para la vida de adulto, introduce al niño a adquirir conocimientos y oficios que más adelante le servirán para desarrollarse en sociedad, además le permite al niño interactuar con pares y otras personas diferentes a su núcleo familiar, lo prepara para ser evaluado por la sociedad de acuerdo con sus

habilidades y rendimientos, permitiendo al niño observarse a sí mismo, compararse con su grupo de pares y aprender a actuar en una organización formal de la sociedad.

Por consiguiente, se puede plantear que la familia, junto con la escuela, cumple el papel de socialización; ambos introducen al niño en la cultura, por medio de las pautas de crianza y de la educación que sus cuidadores le proporcionan. Por lo tanto, estas dos instituciones suelen maniobrar juntas, estar aliadas para el desarrollo armónico respecto a lo afectivo y biopsicosocial de los niños (Villarroel, G. & Sánchez, X. 2002).

En la revisión bibliográfica realizada hasta el momento, se encontraron investigaciones relacionadas con la autoridad parental y la relación con la agresividad infantil. Respecto a esto, Hernández, Zuluaga, García y Arango (2010) expresan que el comportamiento agresivo del niño tiene algunas raíces en la forma como este es tratado; por tal motivo, el adulto cuidador debe tener espacios en los que pueda pensar sobre sus prácticas y adquirir herramientas que ayuden a no agredir al otro, a saber comunicarse, a interactuar y a tomar decisiones en familia, es decir, aprender a cuidar de sí mismo y de los demás. Es necesario aclarar que la agresividad no siempre es negativa, bien orientada le permite al individuo defenderse, proyectar y lograr metas, es decir, es una fuerza que permite enfrentar las situaciones difíciles, afrontar los problemas y emprender desafíos. En el sujeto, la agresividad se puede transformar en amor o en hostilidad hacia el otro, esto deriva de las experiencias y enseñanzas que se hayan tenido del cuidado de sí y de los otros.

Álvarez (2010), por su parte, llega a la conclusión que los colegios y las familias deben realizar un trabajo conjunto, desarrollando estrategias que ayuden a prevenir y controlar las conductas

violentas que se presentan en el entorno educativo. En la investigación *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes*, realizada por Zamora y Zerón (2009), se formula la siguiente pregunta: ¿Es posible una acción pedagógica sin autoridad? y la respuesta es negativa, debido a que los alumnos vinculan el conocimiento y la autonomía en su aprendizaje con la autoridad del profesor.

Durante la propia formación como estudiante de psicología y en la experiencia como madre desde hace algunos años, se han escuchado quejas de padres sobre la conducta de sus hijos y su relación con ellos, así como diferentes dificultades con la autoridad dentro de los hogares y los colegios. A raíz de lo anterior surgen inicialmente las siguientes preguntas: ¿cómo los padres ejercen la autoridad?, ¿cómo entienden su papel en el aprendizaje e interiorización de normas por parte de sus hijos?, ¿conciben los niños a los padres y maestros como figuras de autoridad? ¿de qué manera?, ¿qué entienden padres, maestros y niños por autoridad?, ¿qué están haciendo los colegios en relación con la transmisión de la autoridad y la interiorización de las normas?

Para atender a estas preguntas es necesario tener en cuenta tanto el contexto familiar como el educativo. Además, explorar las investigaciones que desde las ciencias sociales, y específicamente desde la psicología, se han llevado a cabo sobre la autoridad, tanto de manera general como puntualmente en años recientes en la ciudad de Medellín.

## **Problema de investigación**

La educación de hoy se enfrenta a experiencias diversas en torno a la autoridad: tanto los padres, como los maestros y los niños tienen conceptos y sentidos de la autoridad diferentes que se reflejan en comportamientos y modos de actuar diversos que llevan a preguntarse si los modelos de educación familiar y escolar son eficaces para mejorar la comprensión que tienen ambas partes acerca del tema.

Los modelos familiares y los modelos educativos han hecho surgir diferentes estilos parentales de crianza y estilos de maestros; estas posibilidades de educación significan para los niños distintas opciones de comportamiento, que pueden ser o no adecuados para el ejercicio de la autoridad según sea concebida en cada uno de dichos modelos, los cuales serán objeto de indagación y análisis en el desarrollo del proyecto.

La evolución de la sociedad a través de las últimas décadas ha llevado a la estructura familiar y escolar a cambios que cuestionan la forma de ejercer la autoridad, principalmente por los cambios de costumbres, los avances tecnológicos, las transformaciones en los estilos de vida y en la forma de pensar de las personas; este conjunto de elementos se ven reflejados en las quejas de padres y maestros y en el comportamiento de los niños. Este estudio busca aproximarse a la comprensión de los ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en la actualidad desde la experiencia de padres, maestros y niños, teniendo en cuenta la influencia de las transformaciones mencionadas.



## Propósito

El interés de la presente investigación consiste en comprender los sentidos de la autoridad en padres, maestros y niños en la contemporaneidad; además, se busca promover y aportar a la reflexión sobre las formas de autoridad en la familia y en la escuela por medio de la realización de un trabajo de campo en dos colegios de la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta las vicisitudes y los problemas que se presentan entre padres, maestros y niños con relación al ejercicio de la autoridad, los cuales dieron origen a la presente investigación.

En la revisión bibliográfica realizada hasta el momento se han encontrado algunos artículos referentes a los problemas específicos respecto a la autoridad; en uno de ellos, Gabriela Diker (2004), desde la perspectiva de la educación, plantea lo siguiente en la investigación *¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes*,

[...] la llamada crisis de autoridad en la escuela, y, en particular, la crisis de la autoridad docente, se expresa básicamente en términos de **“falta de respeto a la autoridad”**, la cual se manifestaría a través de las transgresiones a las normas, la desobediencia, la indiferencia, la agresión, etc. En esta perspectiva, se suele atribuir la llamada falta de respeto a la autoridad exclusivamente a los alumnos y se la asocia con componentes individuales (falta de maduración, “carácter”, etc.), con factores sociales y culturales y/o con situaciones familiares. En contraposición con esta mirada que responsabiliza a los estudiantes, encontramos en la escuela otra perspectiva que centra el problema en los profesores, puntualizando no la falta de respeto a la autoridad, sino más bien la “falta de autoridad” o la falta de legitimidad para ejercer la autoridad (Diker, s.f.).

Respecto a la cita anterior se puede mencionar lo afirmado por Hernández, Zuluaga, García y Arango (2010) cuando plantean que el maestro no ejerce una autoridad adecuada cuando no muestra interés por sus alumnos, su trabajo y el quehacer que desempeña. La autoridad escolar es

eficaz cuando el niño la interioriza, la hace parte de su ser, la comprende y se convierte en un elemento de sus valores, y no cuando se limita a una serie de imposiciones externas que se obedecen por miedo o buscando satisfacer algún interés particular.

De otro lado, se pretende que los hallazgos de esta investigación contribuyan con elementos teórico-prácticos en el proceso de reflexión y discusión en las escuelas de padres en instituciones educativas, fundaciones o institutos, y al trabajo de apoyo con niños. Que brinde elementos para comprender, desde la visión de los niños, lo que entienden por autoridad, pues muchas veces los adultos opinan acerca de cómo debe ser esta pero descuidando cómo la viven los niños, qué puede llegar a funcionar para ellos, qué significa y cómo la perciben.

En esta investigación se parte del supuesto de que, en muchas ocasiones, los padres y maestros olvidan que la estrategia que dio resultados con un niño no tiene que funcionar de igual manera con otro. Reconocer esto es saber del otro, y es a través del vínculo que hay con ese otro que se puede llegar a ajustar la relación y ayudar a promover el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, a ser en el mundo con otros. En esta medida, se supone que cada individuo es singular y el tratamiento de cada uno de ellos obedece a sus propias particularidades, experiencias de vida y contexto psicosocial.

Asimismo, esta investigación tiene el propósito de promover la sensibilización de los padres y maestros con respecto a su lugar y su tarea formativa de sujetos en y para el mundo; con base en lo anterior y tomando como punto de referencia lo escuchado a padres y maestros en conversaciones iniciales acerca de las dificultades en el ejercicio de la autoridad, la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cómo entienden, sienten y ejercen la autoridad padres y maestros, y de ¿qué manera es

vivenciada por los niños en edad escolar entre los 8 y 12 años de edad en dos colegios privados de la ciudad de Medellín?

Para resolver esta pregunta se tienen las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles dificultades se presentan en el ejercicio de la autoridad y por qué?
2. ¿Se sabe lo que procesan, vivencian o comprenden los niños por autoridad y lo que implica en la relación con padres y maestros y su relación con el mundo?
3. ¿Qué comprensiones hay acerca de la autoridad en padres, maestros y niños?

De aquí se desprende:

- a. ¿Cómo la definen los padres?, ¿cómo la definen los maestros?, ¿cómo la definen y entienden los niños?
- b. ¿Cómo ejercen autoridad las madres y los maestros?
- c. ¿Cuáles son las respuestas de los niños ante estos ejercicios de autoridad?

## **Objetivos**

### Objetivo general

Comprender la forma en que padres y maestros entienden, sienten y ejercen la autoridad, y la manera en que es vivenciada por los niños en edad escolar entre 8 y 12 años de edad en dos colegios privados de la ciudad de Medellín.

### Objetivos específicos

Reconocer las características de las relaciones de autoridad entre padres e hijos y maestros y alumnos.

Identificar los tipos de autoridad que los padres y maestros sostienen en el proceso de educación de los niños.

Explorar las relaciones de autoridad con padres y maestros desde la vivencia de los niños.

## Capítulo 1:

### Referentes conceptuales

#### 1.1. La familia en la contemporaneidad

##### Antecedentes

Se considera importante para esta investigación indagar sobre la evolución de las concepciones de la familia debido a que esto nos ubica en torno a cómo, a través de los siglos, se ha considerado el rol de los padres en la autoridad.

En el libro *Historia de la familia*, de Burguière, Klapisch-Zuber, Segalen, & Zonabend (1988) se afirma:

El sustantivo *familia* es de origen latino: apareció en Roma como derivado de *famulus* (servidor), pero no se aplicaba a lo que normalmente entendemos por dicho término. «*Familia* debió designar el conjunto de los esclavos y servidores que vivían bajo el mismo techo [...] después, la casa en su totalidad: por una parte, el señor, y, por otra, la mujer, los hijos y los criados que vivían bajo su dominación [...]. Por extensión de su sentido, *familia* vino a designar a los *agnati* y *cognati*, y se convirtió en sinónimo de *gens*, al menos en la lengua corriente» (Ernout y Meillet, 1951, p. 383; Thomas, *infra*, t. I). *Casa*, conjunto de individuos que viven bajo un mismo techo; *gens*, comunidad formada por todos los que descienden de un mismo antepasado; *agnati*, parientes paternos, *cognati*, los maternos, y posteriormente, por extensión, el conjunto de los parientes de sangre: todas estas diferentes unidades de parentesco las reunimos ahora bajo

el mismo vocablo de <<familia>> (p. 17).

Según Ralph Linton (1970), una de las instituciones más antiguas de la sociedad es la familia y esta se compone de dos tipos: familia conyugal y familia consanguínea; la primera es un grupo íntimo, establecido, una unidad, conformada por padres e hijos; y la familia consanguínea es un grupo de parientes cercanos, que se convierten en una sociedad artificial.

Asimismo, Benedek afirma que la familia es la:

[...] institución encargada de múltiples y diversas tareas, surge del hecho biológico de la larga dependencia del niño, en un proceso de compleja interacción entre la sociedad y el individuo. Durante mucho tiempo –de hecho, hasta la última década del siglo XIX– la ciencia no se atrevió a entrar en los modos de funcionamiento de la institución familiar. Ésta, sancionada por la religión y la tradición, *portadora y transmisora de la cultura*, tenía que idealizarse forzosamente: cada uno de sus miembros cumplía la función que le atribuía la ideología de las pautas culturales vigentes. Y puesto que el amor es el imperativo categórico de nuestra cultura, se consideró que el amor es la emoción fundamental que regula las relaciones interpersonales dentro de la familia. (Benedek, 1970, p. 149).

Igualmente, Benedek continua expresando que, en la familia patriarcal, el actor principal es el padre-esposo, considerado como una persona fuerte que suministra a la familia (esposa e hijos) amor, protección, seguridad y los medios necesarios para subsistir. Respecto a lo anteriormente mencionado, la esposa (madre) acepta esta situación como parte de su felicidad y maternidad, donde los hijos son deseados, amados y educados para respetar al padre con fervor y gratitud. La familia se caracteriza por la posición de un marido patriarcal dominante y de una esposa

dependiente (Benedek, 1970).

A partir de los movimientos sociales y de género después de los años 70 comienzan a darse cambios en la institución familiar. Benedek (1970) refiere que la familia moderna es insegura debido a los procesos que han cambiado las relaciones entre los esposos: el padre (esposo) ha disminuido su autoridad, se espera que este considere a la esposa en un nivel de autoridad equitativo, considerando su opinión y decisiones con respecto a la educación de sus hijos. Respecto a la madre (esposa), la autora plantea que es un individuo más libre pero con pérdidas y tensiones respecto a sus deseos maternales. La familia moderna es ambigua, por lo cual puede abrir una fisura en la personalidad de las nuevas generaciones, es decir que las dudas, vacilaciones y conflictos de los padres (esposos), pueden llevar a los niños a no distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto, e iniciar una lucha en su psiquismo respecto a su individualidad y lo que exige la sociedad.

Con relación a lo expresado en el párrafo anterior sobre que la familia moderna es ambigua en la educación de los hijos, Gimeno (1999) en su libro *La familia: el desafío de la diversidad* señala la importancia de que los padres sean consistentes en la aplicación de las normas, establecer límites claros, mantener coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, para generar en los niños ambientes más seguros. El ser consistentes no quiere decir que la relación sea rígida, ni con un alto nivel de exigencia. Respecto a las normas establecidas por los padres para la educación de sus hijos es fundamental que exista consenso entre ellos para evitar problemas de disciplina.

Bernal y Gualandi (2009) plantean que en la década de los 70 se presenta un debate sobre la

autoridad de los padres, se juzga la autoridad del padre y se planea evolucionar ese rol en la familia. Es decir, se denuncia el hecho de la familia autoritaria, por la falta de libertad de quienes la integran. No obstante, los autores especifican que debido a estos cambios se presenta una **desorientación de los padres** respecto a qué y cómo se les debe exigir a los hijos durante su desarrollo, manifestando un rechazo a lo que antes se hacía con respecto a la autoridad ejercida en los hijos, el autoritarismo.

Para los 80, tienden a predominar familias permisivas ubicadas al extremo contrario de las autoritarias, en las que las normas y deberes no están definidos en el contexto familiar ni social (Bernal y Gualandi, 2009).

Con respecto a lo anterior, Boszormenyi-Nagy y Spark (1994) enuncian que en la actualidad se señala una preocupación por la renuncia de la responsabilidad de los padres al ser permisivos, debido a las dificultades emocionales que estos presentan respecto a la parentalidad de sus propios hijos.

De esta manera, Boszormenyi-Nagy y Spark (cit. Bateson, Jackson, Haley y Weaklan, 1956) continúan expresando que la permisividad excesiva es una forma de los padres de abandonar a su hijos y se considera como negligencia por parte de estos debido a que aparenta libertad de acción, pero en realidad es falta de preocupación por la educación de sus hijos (1994).

En la década del 90 se presenta una autoridad paternalista que ubica a la obediencia como un objetivo primordial en la formación del carácter. En las familias de hoy, el sentido de autoridad



no es claro, según lo plantean Bernal y Gualandi, (2009) en los siguientes contextos:

1. Familias que pasan de tener una autoridad “autoritaria”, a un autoritarismo paternalista manipulado por los afectos del individuo, familias orientadas sólo por el afecto, el hacer y sentirse bien, privilegiando evitar el conflicto, llegando a eludir las normas, viviendo un ambiente permisivo; ambas familias producen en los niños trastornos de personalidad, debido a que éstos necesitan de personas que les ayuden en su aprendizaje. En este proceso los niños necesitan primero aceptar el control externo y los límites de la realidad, para luego desarrollar su propio autocontrol.
2. Cuando la prioridad está enfocada en lo afectivo, la autoexigencia disminuye y se pierde la seguridad de los principios y valores, llevando a los padres a perder fuerza para direccionar a sus hijos por no tener criterios claros en su educación. Sin embargo, si los padres frente a sus hijos tienen valores en su conducta y autoridad, la sociedad puede juzgarlos de autoritarios.
3. Ciertas perspectivas sociopolíticas muestran cómo la autoridad necesita de relaciones jerárquicas, éstas pueden fragmentar la autoridad de los individuos; en el caso de la familia, mientras sus integrantes averiguan cuál es la posición que ejerce cada uno de ellos dentro de ésta, se puede presentar ausencia de autoridad.
4. Otro de los elementos para evaluar es la inestabilidad de las parejas, que hace que se presenten familias más débiles y más absorbentes afectivamente. (Bernal y Gualandi, 2009).

De otro lado, como lo expone Palacio (2009) en su artículo *Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido*:

La trayectoria de las familias contemporáneas es la metáfora del cambio y la permanencia, de las contradicciones entre los intereses individuales y la presión por el comunitarismo familiar, de la añoranza de la confianza y la certeza en la familiaridad frente al riesgo y la incertidumbre, del desplazamiento y desvanecimiento de un modelo homogéneo como única alternativa de vida familiar, frente a su hibridación con múltiples posibles de convivencia familiar. [...] El cambio y la transformación se constituyen en discursos permanentes de las actuaciones institucionales, políticas, sociales y estatales, incluso de las conversaciones cotidianas; pero esto no aparece de manera gratuita, es la expresión de un tiempo de acelerada y profunda versatilidad (p. 48-49).

Es por eso que se crea un espacio de tensiones entre lo sólido (la tradición y la certeza) y lo líquido (lo nuevo y la incertidumbre), puesto que se presenta un proceso de individualización donde el sujeto y su estilo de vida social no están influidos por modelos y fórmulas heredadas; el individuo expresa su capacidad de elección y decisión, se le da la posibilidad de hacer preguntas y razonamientos (Palacio, 2009).

Consecuentemente, la individualización enlaza las tendencias de lo nuevo y el arraigo de lo viejo y este enlace desata en la sociedad un grito de angustia por la pérdida de valores e incertidumbre ante un mundo desconocido y no controlado. Lo anterior tiene consecuencias en la familia (marcada como el lugar de socialización, de formación temprana que garantiza la integración social) debido a que el orden sagrado se desvanece, se divulgan nuevas formas de sociabilidad con lógicas diferentes y retiradas de los modelos tradicionales. Palacio (2009) explica lo ocurrido en la familia tradicional de la siguiente manera: no hay desaparición ni muerte; hay

desplazamiento como única alternativa de vida familiar y se produce una hibridación entre lo tradicional y lo moderno, entre lo sólido y lo líquido, donde emerge el individuo con derechos y responsabilidades como un sujeto singular (individualización) que tiene capacidad de elección y decisión.

La autoridad es ejercida por padres, maestros y cuidadores a través del ejemplo, la comunicación y el estilo de relación que establecen con los niños y adolescentes, debido a que estos aprenden las conductas de las personas que tienen influencia y ejercen autoridad en ellos, además del entorno en el que se encuentran.

Respecto a lo anterior, Clerenci y García (2010), en la investigación titulada *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas*, constataron una vez más que la interacción social es muy importante en el desarrollo evolutivo del niño lo cual se puede observar desde diferentes teorías; según estos autores, a pesar de que el conductismo - desde el siglo XX- había aplicado la teoría del aprendizaje a la socialización no incluía una perspectiva evolutiva, es decir, no hacía diferenciación alguna en la aplicación de postulados a los niños de diferentes edades. Por otro lado, exponen que el psicoanálisis contribuía con conceptos (como por ejemplo la agresión, la angustia, la dependencia, el desarrollo moral, la configuración sexual, las experiencias formativas en la familia), por medio de los cuales aportaba los lineamientos necesarios para rescatar el papel central de las experiencias y relaciones tempranas en el desarrollo subjetivo de la persona (p. 206).

Clerenci y García (2010) continúan afirmando

En el campo de los estudios sobre la socialización a comienzos de la década del 40, diversos investigadores influidos por las teorías de Miller y Dollard (1941) realizaron estudios para evaluar empíricamente algunas de las proposiciones de la teoría psicoanalítica. Entre los estudios más conocidos se encuentran los de Whiting y Child (1953) y los de Sears, Maccoby y Levin (1957). Whiting y Child investigaron en diferentes culturas el impacto de las prácticas de crianza en los niños -alimentación, destete, entrenamiento esfinteriano, etc.- en el desarrollo posterior. Por su parte, Sears y colaboradores evaluaron estas hipótesis en base a [sic] entrevistas sobre prácticas de crianza en población norteamericana.

Mencionan también que la teoría del aprendizaje social que surge en la década de los 60's y 70's (Clerenci, y García, 2010 citando a Bandura 1977; 1990). En esta teoría se hace especial énfasis en la imitación -también denominado aprendizaje por observación- con lo que se evidenciaba, según estos autores, el rol central de la cognición en el aprendizaje social.

Además de la cognición, autores como Bowlby destacaron la importancia del afecto y el apego. Al desarrollar Bowlby la teoría del apego, destaca el valor que tienen las figuras tempranas en la interacción social futura. A su vez Bronfenbrenner (1987), destacó que para la comprensión del desarrollo social y personal es relevante una visión socio-ecológica, es decir que la conducta de la persona y su desarrollo se ve influenciada por el intercambio de ésta con su medio ambiente.

Adelina Gimeno (1999) define el apego como

Una relación afectiva en la que una de las personas retiene la proximidad de otra persona, de quien recibe apoyo, protección, cuidados y a la que considera más sabia o más fuerte. Weiss (1982) identifica tres criterios para el apego: necesidad de proximidad, sobre todo

en momentos de zozobra, incremento de bienestar cuando se está en compañía de esa persona, e incremento de la angustia cuando la accesibilidad a esa persona se ve amenazada (p.69).

El ejercicio de la autoridad puede producir un efecto en el otro dependiendo de cómo se ejerza desde el punto de vista afectivo; si la autoridad se ejerce con respeto y amor, puede causar en el niño una respuesta similar; por el contrario si la autoridad se ejerce sin respeto y sin amor puede generar en el niño miedo o reacciones violentas que deterioran la relación afectiva con los padres o figuras de autoridad.

Retomando a Clerenci y García, pueden identificarse tres estilos parentales de crianza, los cuales establecen con base en D. Baumrind. Estos son:

El estilo de crianza "**autoritario**" implica padres rigurosos y directivos, con poca sensibilidad y empatía respecto a las necesidades de sus hijos. Estos padres proporcionan ambientes muy estructurados y reglamentados, en los que prima el control y la exigencia sobre la expresión del afecto. Las técnicas disciplinarias que utilizan son las coercitivas.

Por lo que se refiere a los padres "**con autoridad**" estos son sensibles y a la vez altamente exigentes con sus hijos. El apoyo es el método disciplinario que utilizan; estos padres se caracterizan por ser flexibles respecto a las necesidades de sus hijos.

Por último, los padres "**permisivos**", son más sensibles que exigentes, poco coercitivos y severos; estos permiten conductas de autonomía, evitando la confrontación. Son altamente expresivos respecto a su nivel de afectos.

Adicional a esto, Clerenci y Garcia (2010) especifican que:

Maccoby y Martin (1983) agregaron a la tipología de Baumrind un cuarto tipo de estilo parental caracterizado por la negligencia y la falta de compromiso. Este cuarto estilo es mencionado como "negligente" en la literatura, donde los niveles son bajos tanto en control como en apoyo o afecto parental. La dinámica familiar presente en este cuarto estilo implicaría altos valores de indiferencia parental hacia sus hijos (p. 207).

## 1.2. El sistema educativo en la época actual

*Ser maestro, en el buen sentido de la palabra, significa ser aprendiz. La instrucción comienza cuando uno como profesor aprende del aprendiz, se pone en su lugar para poder comprender lo que él o ella comprende y la forma en que lo comprende.*  
(Kierkegaard).

En el año 2005, el periódico Altablero del Ministerio de educación Nacional publicó en su sesión DeConyuntura el artículo *Enseñar para la vida*, donde se resalta que el maestro hoy en día tiene una responsabilidad social compleja, debido a que se le solicita que se apropie de los conocimientos de un campo disciplinar y se enfrente a los retos que vive la sociedad de hoy. El maestro no sólo está en la obligación de conocer su disciplina, sino que necesita saber comunicarse, tener una escucha activa, respetar las diferencias, despertar en los estudiantes

curiosidad por el conocimiento y trabajar con las particularidades que cada uno de ellos posee respecto a su motivación y, teniendo claro esto, procurar velar por el aprendizaje de todos y cada uno de ellos. Todo esto con el fin de formar personas que participen activamente en la sociedad.

En este mismo artículo, se expone que los maestros de hoy deben ir a la vanguardia del conocimiento, desarrollar actitudes y habilidades con las que puedan cumplir los retos impuestos por el sistema educativo actual. En los últimos años, la figura del maestro y el poder que éste tiene en las aulas está cada vez más debatido, debido a que su reconocimiento social ha decrecido notablemente respecto a cómo ejerce su autoridad, puesto que la relación maestro – alumno no es de igualdad.

Es fundamental explicar porque se habla de autoridad y de poder, ¿qué es poder? según Weinstein, quien es citado por Posada y Gómez (2002), el poder se puede entender en dos connotaciones, la *de poder de* o capacidad, y la *de poder sobre* o dominio; el poder *dominio* resulta de la incapacidad de ejercer *poder de capacidad*. El *poder sobre* es la perversión del *poder de*, por lo cual el *poder de* conduce a la autoridad y el *poder sobre* al autoritarismo (p.3).

Los maestros pueden ejercer poder en el aula de diversas maneras. French & Raven, citados por Mónica Jiménez (2011) identifican cinco tipos de poder: legítimo, experto, carismático, de recompensa y coercitivo. Estos tipos se definen a continuación:

- 1) Poder legítimo: se fundamenta en el reconocimiento que tiene el maestro respecto al poder y autoridad que se le reconoce por su labor dentro de la institución y el papel que realiza en la sociedad. El poder legítimo favorece al maestro cuando este no asume una

conducta incongruente, es decir, que éste debe actuar coherentemente y de manera justa en los escenarios donde se presente conflicto, beneficiando que en el aula se establezca un clima de confianza y respeto entre estudiantes, maestros y directivos, donde los alumnos aprenden gradualmente a interiorizar habilidades sociales con respecto a tener una escucha activa, autocontrol y herramientas que los ayuden a negociar en diferentes contextos.

- 2) Poder de experto: Consiste en el reconocimiento que se tiene del dominio del maestro sobre conocimientos teóricos y técnicos acerca de una disciplina establecida y el poder que tiene para transferirlos a sus estudiantes. Actualmente, el acceso a las nuevas tecnologías de la información permite a los estudiantes acceder, clasificar y analizar la información; por tal motivo, lo expresado ha cambiado, puesto que los estudiantes reconocen al maestro con poder de experto por la capacidad de facilitar el acceso a las fuentes de información, favoreciendo la búsqueda o divulgación del conocimiento, más allá de la presencia del profesor y de su ámbito de conocimiento.
- 3) Poder carismático: se especifica como el dominio que adquiere el maestro de acuerdo con las características y cualidades personales que este posea y su carisma. Weber (1947) describe el carisma como “cierta cualidad de una personalidad individual, por virtud de la cual lo separan de los hombres ordinarios y lo tratan como dotado de cualidades sobrenaturales, sobrehumanas o, al menos, específicamente excepcionales”. Los estudiantes lo consideran un líder, tiene gran poder de atracción e influencia sobre las personas que lo rodean. Estos maestros son considerados muy eficaces, son modelos a seguir; según los autores, estos maestros trabajan en valores y en sensibilizar a los estudiantes sobre temas como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros. Los estudiantes ven en ellos un discurso coherente tanto en el ser como en el actuar, por eso los toman como referente, y van adquiriendo esta forma de ser, sin necesidad de que el profesor esté presente. Conviene sin embargo advertir, que se pueden presentar casos de maestros que sean carismáticos que no trabajen en valores.



- 4) Poder de recompensa: se refiere al reconocimiento de poder del maestro como delegado de premios o recompensas, los cuales no tienen que ser materiales: pueden ser afectivos, por medio de la aprobación o el halago; son aquellos maestros que le permiten al estudiante realizar una actividad extraescolar u ocupación determinada en el grupo, concediendo recompensas y ventajas a los estudiantes, pero estas dependen del valor que cada uno de ellos le dé al ser recompensado. Su validez es inherente a la presencia del profesor y a la recompensa, no se interioriza en otros contextos por parte del estudiante.
- 5) Poder coercitivo: se basa en el reconocimiento de la autoridad del maestro como un agente de sanciones o correctivos. Estas pueden ser de tipo afectivo causando en el estudiante un efecto contraproducente en su formación como: falta de comunicación, mentiras, miedo o desafío. La continua implementación del poder coercitivo genera que el maestro pierda su capacidad de influencia en el estudiante y que este muestre conductas correctas sólo en presencia del profesor. (pp. 77-78).

Al relacionar los tipos de autoridad y poder anteriormente descritos que padres y maestros pueden ejercer, se puede apreciar que en ambas figuras de autoridad hay semejanzas respecto a los cuatro estilos parentales de crianza de Baumrind y las cinco formas de ejercer el poder en el aula de French & Raven.

El estilo de crianza "autoritario" de los padres se relaciona con el poder coercitivo que ejerce el maestro en el aula, puesto que ambos, al ser rigurosos y directivos causan que el niño presente conductas correctas sólo en presencia de ellos y que las técnicas disciplinarias que estos utilizan sean represivas, suministrando ambientes muy organizados, en los que predomina el control.

Continuando con esta relación, los padres "con autoridad" se asemejan al maestro que ejerce el poder legítimo, en cuanto ambos favorecen un clima de confianza y respeto, donde los niños

aprenden a tener habilidades sociales y herramientas necesarias en su desarrollo debido al el apoyo que padres y maestros les brindan.

No es posible continuar relacionando los estilos de crianza de Baumrind y las formas de poder en las aulas de French & Raven, puesto que las características de los padres permisivos y “negligentes”, son muy diferentes a los tipos de poderes de experto, carismático y de recompensa explicados anteriormente. Aclarando que estos estilos de crianza y tipos de poderes serán tenidos en cuenta en el análisis de las entrevistas.

### **1.3. Relación familia y sistema educativo**

Antes de comenzar a estudiar la relación entre familia y sistema educativo es importante introducir el concepto de socialización de los niños. De acuerdo con Jean Piaget (1981), la socialización de los niños se define como el proceso por el cual los sujetos aprenden las conductas, normas, creencias por parte de la familia, grupo social, religioso y étnico al que pertenecen. El medio social donde el niño crece es el que determina algunas de las técnicas a utilizar en las pautas de crianza.

La socialización de los niños inicia a partir de la interacción que este tiene con las personas y las instituciones que lo rodean; por tanto, la familia se considera como el principal agente de autoridad en los primeros años. Sin embargo, no es el único agente que contribuye a la interacción social; también forman parte de este los pares, maestros, vecinos y los medios de comunicación, ayudando a dar forma a la conducta, características de la personalidad y valores

que el niño adquiere. Wadsworth, citando a Piaget, en el libro *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo* expresa que:

Piaget llamó interacción social a una de las variables que facilitan el desarrollo cognoscitivo. En sus escritos señala que las interacciones sociales son cualquier conducta (conversaciones, entretenimientos, juegos, etcétera) en la que se dé un verdadero intercambio entre dos o más personas. Así, cuando el lenguaje se vuelve funcionalmente comunicativo, constituye una forma de interacción social.

Piaget plantea en su libro *Seis estudios de psicología* (1981) que la socialización del niño comienza a partir de que el lactante se enfrenta al universo físico (reflejo de succión, llanto, mover brazos, piernas, tronco y cabeza) y luego a dos mundos estrechamente relacionados entre sí: el social y el de las representaciones interiores.

Para este autor, a partir de los seis meses el niño comienza, en su desarrollo sensorio-motor, a imitar, al principio como simple excitación, por los gestos de los demás, el movimiento de las manos, para luego realizar estos movimientos como una copia de los ya aprendidos e imitar unos más complejos. Asimismo, el niño imita los sonidos hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje, la cual se va realizando gradualmente (palabras, frases elementales, sustantivos, verbos, frases complejas, etc.), hasta que el niño comienza a tener intercambios sociales por medio de la comunicación.

Antes de los siete años la comunicación del niño sigue teniendo un carácter egocéntrico, este no sabe discutir con otros niños, cada uno habla para sí creyendo que son escuchados y

comprendidos por sus pares en una especie de “monólogo colectivo”; en el juego cada uno pone las reglas, mostrando que están a medio camino de una socialización verdadera.

A partir de los siete años el niño adquiere cierta capacidad de cooperación, comienza a comprender los puntos de vista de sus pares y a buscar justificaciones a sus propias afirmaciones. Desaparece el lenguaje egocéntrico, y comienza a notarse una conexión de las ideas y una justificación lógica. Además, hay un notable cambio en las actitudes sociales, los juegos comienzan a tener algunas reglas que se comparten y se respetan, y el significado de “ganar” empieza a ser importante. El niño ha llegado a un principio de reflexión. Es decir, el niño piensa antes de actuar. Para tener más claridad sobre este concepto, la reflexión se define por Piaget como una conducta social de discusión pero interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior y, por tanto, interiorizado) (Piaget, 1981).

En los *Seis estudios de psicología*, el autor menciona que alrededor de los siete años el niño se capacita para construir explicaciones atomísticas y saber contar, las cuales se vuelven más específicas a partir de los 9 a los 11 años, ayudando a que el pensamiento se vaya transformando al incluir conceptos de tiempo, espacio, velocidad y sistema de operaciones. Asimismo, el niño sufre una transformación respecto a la afectividad, debido a que el desarrollo cognitivo y el afectivo son paralelos.

[...] Los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño pequeño hacia sus padres o hacia el adulto, y como ese respeto comporta la formación de una moral de obediencia o de heteronomía. El sentimiento nuevo, que interviene en función de la cooperación entre niños y de las formas de vida social a que da lugar [...], consiste

esencialmente en un respeto mutuo. Hay respeto mutuo cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cual de sus acciones particulares (p. 85).

Lo anterior implica que el respeto mutuo lleva al individuo a tener nuevas formas de sentimientos morales como son el sentimiento de la regla entre pares, y entre el niño y el adulto, la honradez, la justicia, la reciprocidad, entre otros.

Respecto a lo mencionado, es importante exponer que la percepción de justicia marca la relación de adultos y niños. Además, Barry Wadsworth (1991) citando a Piaget revela que el concepto de justicia en el niño va cambiando de acuerdo con su evolución. En otras palabras, los niños en la etapa preoperatoria consideran que las reglas son precisas e inalterables mientras que en la etapa operativa concreta, la comprensión sobre las reglas y leyes mejora parcialmente, debido a que el niño va presentando cambios en el razonamiento moral y desarrolla la capacidad de “tomar en cuenta el punto de vista de los demás”, la intención con que se hace, con el fin de formarse juicios y adaptarse al mundo social.

Por otro lado, los pediatras puericultores de la facultad de medicina de la Universidad de Antioquia, Álvaro Posada y Juan Fernando Gómez (2002) no muy alejados de las ideas de Piaget, expresan que lo que ayuda a la socialización de los niños es la crianza:

La puericultura es el arte de cuidar, de cultivar niños, es el arte de la crianza, la cual es acción y efecto de criar, que es instruir, educar y dirigir a niños y a jóvenes. La crianza empieza por el establecimiento de vínculos afectivos, que propenden a la construcción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resulten de las interacciones a lo largo de la

vida (socialización) de los sujetos de crianza, esto es, los niños y los jóvenes, en una relación de doble vía, pues al mismo tiempo los puericultores, que son los adultos acompañantes en la crianza, están modificando su propio desarrollo (p.1).

Las prácticas de crianza se establecen, según estos pediatras, por las características de la familia y las interacciones entre sus miembros; en cuanto a esto Posada y Gómez (2002) expresan que Ángela Marulanda (1998), educadora de familia, relata en sus conferencias que en la modernidad y la postmodernidad la familia “ha transitado [...] de tener principios éticos a una cultura *light*, de la importancia del ser a la de tener, de las relaciones autoritarias a las permisivas, de confundir la libertad con el libertinaje, la paz con la comodidad, la felicidad con la diversión y el amor con el sexo” (p.1).

Asimismo, estos pediatras consideran que toda crianza es empírica, es decir, fundamentada en la experiencia; y puede llegar a ser de dos tipos: deshumanizada o humanizada. La primera se presenta en el momento en que se incluya maltrato, desamor, irrespeto, sobreprotección, permisividad, sobre exigencia y autoritarismo. La crianza deshumanizada es irreflexiva, se basa en ideologías, y construcciones mentales que el adulto tenga sobre el poder. En la crianza humanizada se piensa que los niños y jóvenes son los encargados de su desarrollo, teniendo como modelos a los adultos; es reflexiva, tiene en cuenta a los modelos de crianza tanto para el presente como para el futuro, se basa en construir valores y cualidades estructurales que ayuden a la espiritualidad del niño y a su propio desarrollo: autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad y salud (Posada & Gómez, 2002).

Respecto a la crianza humanizada, la educadora de familia Ángela Marulanda dice:

[...] una de las principales necesidades de la sociedad es que los padres tengan la autoridad necesaria en el hogar y la ejerzan con firmeza y decisión, de manera que se establezca un ambiente familiar en que se desarrolle el autocontrol, la disciplina y la responsabilidad que precisan los niños y jóvenes para triunfar.

En ese sentido, Posada y Gómez (2005) citando al sacerdote Alberto Restrepo González afirman que “la autoridad en la crianza es el valor propio de quien puede generar opciones de relación válidas, esto es, que puedan ser obedecidas (escuchadas) por niños y adolescentes” (p.8).

Para Álvaro Posada y Juan Fernando Gómez (2005) hay tres prácticas de crianza que la deshumanizan y la dificultan, estas son la sobreprotección, la violencia sutil y el castigo físico.

Desde la mirada de estos autores (2002), **la sobreprotección** de los niños en la actualidad se presenta por el reducido número de hijos y factores sociales como el desamparo, la inseguridad y la violencia; lo cual puede generar en el niño dificultades en la autoestima al presentar sentimientos de incapacidad, minusvalía, y así mismo, obstaculizar la incorporación armoniosa del niño en la sociedad. **La violencia sutil**, vulnera de manera importante las buenas relaciones entre los niños, sus padres, sus maestros, tiene efectos menos insidiosos y dramáticos, puede llegar a limitar las posibilidades del desarrollo del niño, es de tendencia intrafamiliar, algunos ejemplos son: la falta de capacidad de estímulos, chantaje amoroso, frases irreverentes, burlas, sarcasmos, miradas descalificadoras, que los pueden ridiculizar o humillar. **El castigo físico** se considera efectivo a corto plazo, pero no genera una autocrítica del niño por lo que es castigado, puede inducir al niño a tener sentimientos de humillación y deseos de venganza; cuando el castigo físico es incorporado al discurso de crianza, puede llegar a ser el primer eslabón de una

cadena de maltratos, debido a que le enseña al niño que la violencia física es una manera de comunicarse con otros.

#### **1.4. Autoridad y conceptos afines**

##### **Polisemia del concepto de autoridad**

Este trabajo de investigación tiene como tema central el ejercicio y sentidos de la autoridad de padres y maestros en la vida de los niños desde una perspectiva psicológica y, por tal motivo, resulta pertinente definir el concepto de la autoridad a partir de varias fuentes que pueden ayudar a comprender de una forma más clara su significado:

##### **Aproximaciones conceptuales sobre la idea de autoridad**

Una definición muy general del concepto de autoridad la presentada por la Real Academia Española:

##### **autoridad.**

(Del lat. *auctoritas*, *-ātis*).

1. f. Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho.
2. f. Potestad, facultad, legitimidad.
3. f. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.

(Rae, 2001).



De esta definición se resalta que está centrada solamente en el poder que tiene la persona a la que se le otorga esa autoridad, sin tener en cuenta las relaciones, el entorno y las personas a las que se les aplica la autoridad.

Además de este sentido general, es oportuno definir la autoridad desde la psicología; la primera definición fue retomada del APA Diccionario conciso de psicología:

**Autoridad:** (authority) s. capacidad para influir en otros. La autoridad formal permite a un individuo ejercer influencia como resultado de un alto cargo legalmente reconocido (**autoridad legítima**) o de una alta posición en una jerarquía, establecida de mucho tiempo pero sin codificación legal (**autoridad tradicional**). La autoridad tradicional se basa en el hecho de que el individuo posee atributos que facilitan el logro de las metas del grupo (**autoridad racional o experta**) o una personalidad atractiva y autoritaria que aumenta su credibilidad (**autoridad carismática**).

Etimológicamente, la palabra autoridad hace referencia a una cualidad creadora del ser. Viene del latín *auctoritas*, cuya raíz indoeuropea es *augere*, que significa fomentar el buen crecimiento de algo o alguien, promover, aumentar, hacer progresar, enriquecer, perfeccionar, etc. los cuales son verbos que corresponden con la magnificación de algo. Autoridad se deriva de *auctor* que es quien hace que algo crezca o prospere. Por tal motivo, es importante aclarar que para los romanos, la autoridad no se reducía al significado que actualmente se le da a esta palabra, el cual se expresa como poder que se le da a una persona (padre, maestro, policía) y entidad de dominar a otro que se encuentra bajo su mando.

Con base en lo anterior, se puede decir que quien ejerce autoridad es el encargado del apropiado

progreso de la persona, es quién brinda una oportunidad de crecimiento, en la medida que la persona que lo recibe acepte que el otro es un bien para él porque lo hace crecer como persona y realizarse. En otras palabras, un padre tendrá autoridad ante su hijo cuando este lo eduque y acompañe en el camino de la vida, formándolo y haciéndolo crecer como persona (<http://etimologias.dechile.net/?autoridad>).

Para Bernal y Gualandi en su artículo *Autoridad, familia y educación*:

Desde la perspectiva de T. W. Adorno (1950) se entiende como autoridad: “el ejercicio de dominio y de poder de unas personas sobre otras –sea cual sea el carácter de su relación, política, laboral, familiar, educativa– [...] La autoridad es asimilada a autoritarismo – exigencia de sumisión incondicional a la autoridad– o abuso o mal uso de la misma” (Bernal y Gualandi, 2009, p. 514).

Por último, en el libro *El niño sano*, los autores definen la autoridad como:

Es el poder legítimo y como tal es algo que no puede basarse en la fuerza y que no implica que alguien deba someterse a otro. Para que alguien sea reconocido por otro como autoridad, tiene que hacer los méritos suficientes para ganar este derecho; en la relación entre adultos y niños esto también es válido. El adulto no tiene autoridad ante el niño por el hecho de ser adulto, o por ser padre, madre, maestro o profesional; estas circunstancias le dan poder, porque lo ponen en una posición ventajosa frente al niño, pero sólo tendrá autoridad aquel que sepa ganarse ese reconocimiento (Posada, A. y otros, 1998, p. 512).

A partir de la definición de Posada y otros es posible pensar que autoridad es un lugar simbólico, que está constituido por lugares contruidos sobre la historia vincular de los sujetos.

Asimismo, la licenciada en educación Luz Elena Gómez Londoño, citada por el pediatra Álvaro Posada Díaz (2005), considera que para ejercer la autoridad es necesario constituir normas, con el fin de que estas se incorporen y proporcionen el efecto deseado en los niños; para que esto se logre, las normas deben ser claras, preestablecidas, acordadas, concertadas y elaboradas con anticipación, consistentes, es decir, que no dependan del estado anímico del adulto, permanentes y fijas, así como supervisadas directamente por los adultos, con el fin de asegurar que queden incorporadas en el diario que hacer (p.9).

A continuación se retomarán los siguientes conceptos relativos al tema de la autoridad en la psicología: autonomía y disciplina.

### **Conceptos relativos al tema de la autoridad en la psicología**

#### **Referentes de autonomía**

Relativo o asociado al concepto de autoridad es necesario revisar el concepto de autonomía; según Parrat-Dayán significa “gobernarse por sí mismo” que es lo contrario de la heteronomía que significa ser gobernado por los demás” (2007, p.6).

Respecto a lo anterior, cabe señalar que la autora está haciendo una crítica a las *instituciones autoritarias* que basan la educación en la heteronomía, donde lo que realmente interesa es transmitir información al alumno sin importar qué tan efectiva sea esta en su aprendizaje. A diferencia de esto, si la enseñanza estuviera fundada en la autonomía el alumno encontraría por

sus propios medios las respuestas, lo que lo llevaría a analizar y contrastar las actividades que realiza y sus pensamientos y, de esta forma, encontrar un sentido a lo que hace y piensa, es decir, si el alumno despliega su autonomía, desarrolla por voluntad propia sus pensamientos de forma crítica y podrá escuchar con más atención lo que las otras personas quieren decir (Parrat-Dayán, 2007).

En esta misma línea, Parrat-Dayán (cit. Piaget, 1947) expresa que:

La autonomía [...] significa que el individuo está gobernado por él mismo y no por una persona con autoridad y poder. La autonomía implica que el niño construyó sus propios juicios y convicciones personales. Y en esta construcción la cooperación es fundamental. La personalidad, que resulta de este individuo autónomo, implica poder conocer su propio punto de vista y reconocer los puntos de vista de otros sin renunciar al propio punto de vista. Es gracias a las relaciones entre iguales que los niños tienen ocasiones para practicar la reciprocidad y la cooperación y sentir la justicia o injusticia de determinadas acciones o decisiones. Así, la práctica de la cooperación es fuente de autonomía moral e intelectual. Contrariamente al egocentrismo infantil, el niño autónomo actúa según sus propias reglas, pero estas deben considerar el conjunto de la situación (2007, p. 10).

Además, en el 2007, la autora (cit. Piaget, 1947) habla de la posición que debe tener el maestro con respecto a la autonomía, expresando que este debe tornarse crítico, creativo, ser capaz de observar en el aula y solucionar los problemas que se presenten; la autonomía deriva de la colaboración y para la buena interacción es necesaria la presencia del maestro; por tal motivo, es necesario desarrollar una estrategia que se elabore con el equipo educativo donde se tenga en cuenta elementos como la escucha, el diálogo, la tolerancia entre otros y lograr en los alumnos de forma progresiva independencia en sus propios criterios (Parrat-Dayán, 2007).

Para resumir, podemos entender que la autonomía depende de la libertad que se le dé al niño tanto en el colegio y la familia para desarrollar su conocimiento y de la relación que este establezca con el mundo, con sus pares y con quienes ejercen la autoridad (padres y maestros).

Por su parte, la psicóloga y socióloga Constance Kamii (1982), profesora de la Universidad de Illinois, expresa que la finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía, la cual se revela en cómo los niños fundan sus valores morales en la interacción con el ambiente. Además, para esta autora, la autonomía significa que el niño sea capaz de pensar con sentido crítico, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Dicho de otra manera, la autonomía moral facilita la solidaridad y ratifica la felicidad, que se construye a partir de las relaciones humanas, y la autonomía intelectual se construye desde dentro y por la relación con el ambiente.

En la autonomía intelectual, la escuela ejerce un papel fundamental debido a que le permite al niño salir de la heteronomía intelectual, en la cual el niño cree que todo lo que le dicen los adultos es verdad, sin hacer ningún juicio crítico, para llegar a tener opiniones propias y respetar la diferencias. Igualmente, la familia es importante en el acompañamiento de la autonomía del niño debido a que la madre, por lo general, es quien estimula al niño a tener gobierno de sí mismo en cuanto a la alimentación, el sueño, el vestirse, el respeto por la diferencia y la convivencia, los cuales deben ir acompañados de una buena comunicación y de la búsqueda de espacios que inviten a la creatividad, la lúdica para que el niño pueda *aprender jugando*. Por tanto, según Kamii, estas dos instituciones son esenciales para el paso de la heteronomía a la autonomía, debido a que todo lo que propicie la autovaloración positiva del niño y tolere la singularidad y la diferencia, es un escenario apto para la autonomía. Es decir, si maestros y

padres aspiran a que los niños desarrollen una moralidad autónoma, deben reducir el poder como adultos, e inhibirse de emplear premios, y animar a los niños a construir sus propios valores morales, porque a medida que el niño se gobierne a sí mismo será menos gobernado por los demás, y podrá tomar sus propias decisiones (Kamii, 1982).

Respecto a los castigos y a las sanciones por reciprocidad, Constance Kamii, citando a Piaget (1932, cap. 3), expresa que este realizó una diferenciación entre ambos. Las sanciones por reciprocidad se relacionan con la situación que se quiere sancionar y con el punto de vista del adulto, y su efecto en el niño es motivar a que este construya reglas de conducta a través de sus propios puntos de vista. La autora continúa señalando que Piaget (1932) consideró seis tipos de sanciones por reciprocidad:

La primera sanción se relaciona con la acción realizada por el niño y con la necesidad de los adultos, ejemplo: un niño molesta a sus padres mientras preparan la cena, estos podrían decirle, “puedes quedarte sin fastidiar o irte a hacer ruido al jardín” ofreciéndole al niño la oportunidad de tomar una decisión. O actuar bajo la amenaza de un castigo “deja de fastidiar o te pego”, las opciones que el niño tiene son: en el primer ejemplo, no fastidiar para seguir compartiendo con sus padres, y respecto al segundo ejemplo ser castigado, lo que hace es acorralar al niño y no le permite negociar una solución que sea aprobada por todos.

El segundo tipo de sanción por reciprocidad, según lo expuesto por Piaget se refiere a la consecuencia directa y material de la acción. Una ejemplificación de lo mencionado es cuando un grupo de niños está jugando y uno de ellos dice: “no quiero jugar contigo porque estás

haciendo trampa” está técnica que es muy utilizada comúnmente por los niños, recibe el nombre de exclusión de grupo, en la cual el niño al que se le hace la observación debe comprender el punto de vista del otro, y analizarlo para poder construir una nueva regla que es jugar sin hacer trampa.

El tercer tipo de sanción por reciprocidad analizado por Piaget es quitar al niño del objeto que ha maltratado, con el fin de que los niños reorganicen su punto de vista con el de los demás niños y así animarlo a ponerse una regla por su propia voluntad, y poder hacer uso del objeto .

Piaget expone con muchas dudas el cuarto tipo de sanción por reciprocidad la cual consiste en hacer al niño lo que el niño le ha hecho a otros. Las reservas de Piaget en torno a esta sanción es que puede declinar precipitadamente en una guerra de venganza y empeorar la situación. Esta sanción debe permitir al niño ver el punto de vista de los demás, porque si no se realiza de esta manera, puede ser considerada la peor de las técnicas.

La indemnización es considerada por Piaget como la quinta sanción, con esta sanción lo que se logra es que el niño no tema a ser castigado, es estar dispuesto a presentarse por el daño que hizo y repararlo. Para ilustrar esta sanción Constance Kamii, citando a Piaget (1932, cap. 3), trae a colación el siguiente ejemplo:

Cierto día, en un aula de kinder, un niño llegó llorando donde su maestra porque su proyecto de arte había sido dañado. La maestra les dijo a sus alumnos que quería que la persona que había roto el objeto se quedara con ella durante el recreo para ayudarlo a repararlo. El niño responsable del daño pudo ver el punto de vista de la víctima, y fue

estimulado a construir la regla de la indemnización bajo circunstancias similares. Cuando los niños no temen ser castigados, están perfectamente dispuestos a presentarse para hacer una indemnización. La maestra ayudó al niño a reparar el objeto y le dijo que la próxima vez que le sucediera algo así, le gustaría que se lo dijese para ayudarlo de nuevo.

La última sanción por reciprocidad presentada por Piaget, es una actitud de desagrado o desaprobación. En otras palabras, esto quiere decir que frecuentemente los adultos reforzando su heteronomía, castigan innecesariamente a los niños, por ejemplo: si un niño realiza un daño en la casa, como romper una matera con un balón, esto lo hace sentirse mal, lo cual lo llevará en el futuro a ser más cuidadoso que cualquier castigo. Por lo tanto, el desagrado del niño es más efectivo para fomentar la construcción autónoma de una regla que la utilización del castigo.

Respecto a los diferentes tipos de sanciones Piaget indicó que:

[...] todas las sanciones precedentes pueden degenerar rápidamente en castigos, si no existe una relación de afecto y de respeto mutuo entre el niño y el adulto. El respeto mutuo es, por cierto, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es probable que el niño que se siente respetado por su forma de pensar y sentir, respeta la forma en que piensa y siente el adulto.

Dicho de otro modo, la moral autónoma, invita a tratar a los demás, como queremos ser tratados.

### **Referente de disciplina**

La palabra disciplina es definida por la Enciclopedia Libre Universal (2010) como el “conjunto de normas, que ordena y organiza el comportamiento, y la conducta, del ser humano”. Por su



parte, la Real Academia Española (2014) dice que la disciplina es la instrucción de una persona, especialmente en lo moral.

El filósofo y pedagogo español José Antonio Marina (2014) expone que la palabra “disciplina” se deriva etimológicamente de “discere”, que significa aprender. Disciplina es el conjunto de medios, actos o actitudes necesarias para aprender algo (p.149).

Además, el psicólogo infantil estadounidense Lawrence Shapiro (1997) en su libro *La inteligencia emocional de los niños* expresa que la disciplina positiva es la forma previsible, apropiada y bien pensada, en que los padres responden a la mala conducta de sus hijos según la edad. Para este autor, la disciplina efectiva se reduce realmente a unos pocos principios y estrategias:

- 1) Establezca reglas y límites claros y atégase a ellos. 2) Dele a su hijo advertencias y señales cuando comienza a comportarse mal. Es la mejor manera de enseñarle el autocontrol. 3) Defina el comportamiento positivo reforzando la buena conducta con elogios y afecto e ignorando la conducta que sólo apunta a llamar la atención. 4) Eduque a su hijo conforme a sus expectativas. En general, los padres no emplean el tiempo suficiente para hablar con sus hijos acerca de los valores y las normas, y por qué estos son importantes. 5) Prevenga los problemas antes de que se produzcan. Según la psicología de la conducta, la mayoría de los problemas se producen como resultado de un estímulo o una señal específica. La comprensión y eliminación de dichas señales lo ayudarán a evitar situaciones que dan lugar a una mala conducta. 6) Cuando se viola una norma o un límite claramente establecido, en forma intencional o de otro modo, aplique de inmediato un castigo adecuado. Sea coherente y haga exactamente lo que dijo que

haría. 7) Cuando un castigo es necesario, asegúrese de que guarde relación con la infracción a la regla o la mala conducta (que el castigo se ajuste al delito) (p.24).

En la familia como en el ámbito educativo es primordial el manejo de las normas y los límites, por lo tanto para ambas instituciones la disciplina es fundamental para la educación de los niños. En el ámbito educativo es de gran importancia diferenciar la disciplina escolar de la disciplina en el aula. Respecto a la disciplina escolar los autores Márquez, Díaz y Cazzato, expresan que esta se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto por cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa (p.128).

Asimismo, la Catedrática de Psicología de la Educación Concepción Gotzens expresa que la disciplina escolar se refiere a la decisión que toman las instituciones acerca de cuáles son las normas y los procedimientos establecidos por la ley que garantizan el cumplimiento de las mismas (Gotzens, 2006).

Respecto a lo anterior, en la actualidad las normas y los procedimientos que favorecen la convivencia de los miembros que hacen parte de una institución se plasma en “el manual de convivencia” (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007).

Por otra parte, Gotzens expresa que:

La disciplina en el aula, se refiere preferentemente al orden que un grupo determinado debe observar para desarrollar con éxito la tarea prevista. En este caso, las variables contextuales juegan un papel decisivo; así, el horario en que se realice una determinada actividad (primera hora de la mañana vs. primera hora de la tarde), la secuenciación que se establezca entre las mismas (actividades de elevada exigencia motriz seguidas de actividades que exigen alta concentración) y las características físicas del aula (espacios densamente poblados o espacios bien distribuidos y con lugar suficiente para las diversas actividades), por citar algunos ejemplos, son elementos primordiales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo de clase (Genovard y Gotzens, 1996).

Los investigadores Márquez, Díaz y Cazzato, quienes citan a García y otros (1994), exponen que una de las funciones de la disciplina es crear una forma de trabajo en la cual las tareas o actividades planificadas para el aula pueden ser realizadas de manera más eficiente. Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida y la actividad escolar se lleven a cabo con mayor facilidad (p.130). La disciplina se debe construir conjuntamente, es una construcción por parte de todos los miembros de la institución, en diversos grados de responsabilidad, donde el respeto hacia el otro es fundamental. (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007).

## Capítulo 2:

### 2.1. Metodología

Para el logro de los propósitos del presente proyecto se eligió un enfoque de investigación cualitativa el cual, según Martínez (2006, p. 66), es el estudio de un todo que establece una unidad de análisis en la que se tiene en cuenta una persona, entidad o producto determinado tal cual es; no obstante, también permite el estudio de una cualidad específica que contribuye a darle su importancia propia, teniendo en cuenta que existen conexiones y relaciones con el todo. En otras palabras, la vivencia de las personas en una dimensión histórica y un contexto psicosocial definido.

El método propuesto es la **fenomenología**, cabe señalar que Martínez (2006) define esta como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 137). Asimismo, Lopera y otros (2010) consideran la fenomenología como un método de investigación, un “modo de ver”, que procede mediante la descripción de la realidad tal como aparece a la consciencia del sujeto. Además, Ferrater (2004, citado por Lopera y otros, 2010, p. 320) enuncia que esta consciencia “aprehende puras significaciones en cuanto son simplemente dadas”. Continúa Lopera (cit. Galeano y Vélez), la fenomenología:

Se “ocupa de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles y de la captación de cualidades sensibles al contacto con el exterior”, en procura de aclarar las formas de existencia humana que se expresan en el actuar, hablar, planear, pensar. Dos actitudes diferentes surgen de este propósito al momento de llevar a cabo una investigación:

centrarse en las experiencias de las personas y en sus interpretaciones, sin que sea necesario que el investigador haya vivido el fenómeno investigado; o considerar imprescindible la *vivencia* del fenómeno por parte del investigador, quien crea las condiciones para hacer parte de una comunidad, comprender así las lógicas de vida presentes y desarrollar la investigación desde los sujetos participantes de la misma (p. 322-323).

Desde esta perspectiva metodológica la idea es poder acercarse a las vivencias y el ejercicio de autoridad por medio de lo verbalizado por los participantes de la investigación (maestros, padres y niños) y la percepción que ellos tienen sobre la autoridad para, posteriormente, reflexionar y analizar las interpretaciones a fin de formalizar el conocimiento construido con respecto a la misma.

Con la metodología anteriormente descrita, lo que se pretende es comprender cómo son vividos, experimentados y percibidos los fenómenos por los maestros, padres y niños. Conocer cómo los padres y maestros ejercen y le dan sentido a la misma. Por otra parte, de qué maneras los niños se relacionan con sus figuras de autoridad y qué tipos de vivencias y sentidos tienen con respecto a esta; además, cómo los padres y maestros ejercen y le dan sentido a la misma.

En la fenomenología, el concepto de comprensión es central; por tal motivo se considera pertinente definirlo por algunos autores. Bermejo (2008) citando a Goodman, en su artículo *La construcción de la realidad*, plantea que el comprender algo de una manera objetivista ya no es válido debido a que los criterios de realidad son muy diferentes, es decir, los criterios de armonía, de comprender dentro del contexto son de tipo más relativista; por lo tanto, la comprensión es entender el fenómeno desde el contexto donde está ubicado, con los lentes

propios, esto indica que se hace desde la propia visión y acorde con el contexto en el que se desarrolle, es reconocer el fenómeno o la situación desde una visión relativista, y no exacta como lo requeriría la ciencia positivista.

Según Frager y Fadiman (cit. Rogers, 1984, p.325), la comprensión empática es la capacidad que tiene un individuo de percibir con claridad las emociones del otro. Para Lopera y otros (2010, p.157), el individuo comprende sus representaciones, valores y modos de proceder; es algo que el individuo tiene interiorizado, es decir, que se relaciona con la intuición (razón simbólica), con ser apto para ver más allá y captar elementos que son difícilmente accesibles para el intelecto, es decir la comprensión es ponerse en los “zapatos del otro”, sentir lo que otro siente, aunque no concuerde con nuestra propia percepción.

Igualmente, el sociólogo y teólogo español José María Mardones cita a Droysen para quien “la manifestación de lo singular es comprendida (Verstehen) como una manifestación o expresión de lo interior en cuanto se retrotrae a lo interior” (p. 30); en otras palabras el individuo expresa lo que esta en su interior por medio de demostraciones o palabras sensibles que evidencian su interioridad y el investigador, en tanto posee también una interioridad, puede interpretarlas poniéndolas en relación con sus propias vivencias y con los significados culturalmente compartidos.

Es pertinente mencionar que algunas investigaciones de corte cualitativo, en especial las fenomenológicas, están basadas en la hermenéutica por lo que se considera importante introducir algo de su historia y cómo es definida por algunos autores. La hermenéutica es definida por

Martínez (2006, p. 101) como *interpretación*, ésta palabra proviene del griego *Hermeneutikos*, relacionada con el dios griego Hermes (mensajero de los dioses).

El mismo autor plantea que la primera aplicación que se le dio a la hermenéutica fue en la teología, para la interpretación de la sagrada escritura. Luego de una evolución a través del tiempo la hermenéutica se transformó en el siglo XX y comenzó a relacionarse con “la lingüística y la semiótica (teoría de los signos), la filosofía analítica, la crítica literaria, el psicoanálisis y la epistemología evolutiva”. Asimismo Martínez (2006) (cit. Dilthey, 1900) define hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”.

Con relación a lo anterior, Lopera y otros (2010) exponen que la hermenéutica se ha establecido en una elección metodológica de investigación para las ciencias sociales y humanas para el conocimiento de la realidad social.

Lopera continua citando a Gadamer quien aporta que:

Todo comprender es, primero, un precomprender, en el que el investigador (intérprete) proyecta desde sus presupuestos un sentido al texto, anticipándose a lo que encontrará en la expresión subjetiva de la que se ocupa. [...] Lo fundamental es que el investigador asuma la posición de docta ignorancia, analice los presupuestos en los que se basa y, de ser necesario, los reformule si se trata de prejuicios (juicios no analizados) que entorpecen la comprensión (Lopera, 2010, p. 325-326).

## **Diseño Metodológico**

En esta investigación se tendrá en cuenta cómo se ejerce y toma sentido la autoridad en los padres y maestros y cómo son vividas estas experiencias por parte de padres, maestros y niños entre los 8 y los 12 años en sus contextos. Las preguntas centrales en relación con la autoridad son entonces: ¿Cómo se vivencia?, ¿cómo se comprende?, ¿cómo se ejerce?

El tiempo de ejecución de esta investigación será de 2 años; inicialmente se realizó una recopilación de antecedentes vivenciales que tuvo la investigadora con padres y maestros sobre el tema de la autoridad, lo cual delimitó el campo a trabajar; posteriormente, se realizó una revisión de literatura especializada sobre el mismo tema lo que facilitó formular y delimitar el problema de investigación.

Una vez determinado el problema de investigación se pasa al contacto y la selección de los participantes; esta actividad será realizada por la investigadora quién se pondrá en contacto con personas cercanas que tengan hijos, familiares o conocidos en dos colegios privados de la ciudad de Medellín; se escogerán aproximadamente diez niños entre los 8 y los 12 años, cinco padres y cinco maestros que deseen participar voluntariamente en esta investigación. Las madres, maestros y los niños serán informados del propósito de esta investigación; si aceptan participar, firmarán un consentimiento informado (anexo 1).



**Participantes y registro de datos:**

Los datos serán recolectados en un número no definido de sesiones por medio de entrevistas semiestructuradas que serán grabadas con previa autorización. Se hará una guía de entrevista con los temas derivados del problema de investigación (anexo 2).

Con los padres se realizarán entrevistas en parejas o individuales en caso que alguno de los dos padres no quiera participar y con los maestros se realizarán grupos focales que se definen, según Martínez (2006, p. 175), como un grupo de trabajo que asume una labor determinada y unos objetivos a desempeñar, respecto a un tema en particular, que en esta investigación es la autoridad como vivencia, experiencia y ejercicio. La estrategia de grupo focal se eligió debido a que el tema se puede observar desde diferentes puntos de vista o enfoques que son el resultado de vivencias, experiencias o valores; y en las que se tienen en cuenta variables como: edad, clase social, sexo, población entre otros, buscando la homogeneidad del grupo respecto a estas variables, y que los grupos pueden estar conformados por dos a diez personas de acuerdo con el tema.

Se propone entrevistar cinco niños ó cinco niñas entre los 8 y los 12 años. Este rango de edad se escogió debido a que estos niños están en un momento del proceso de desarrollo que les permite comprender las preguntas sobre la autoridad, sus visiones y vivencias, facilitando reciprocidad en el diálogo.

Los niños serán entrevistados en ambientes familiares para ellos, con el fin de generar un clima de confianza, estas entrevistas se realizarán individualmente y serán también semiestructuradas

con el fin de obtener respuestas espontáneas y auténticas de sus propias vivencias y experiencias; serán grabadas con consentimiento de los padres y los menores.

En el muestreo intencional o con propósito se opta por considerar una serie de criterios necesarios para lograr una unidad de análisis en la investigación, es decir, se eliminan los argumentos atípicos y se realizan subgrupos que representen de forma comprensiva lo verbalizado por las personas que hacen parte del estudio, con el propósito de extraer lo más relevante de la realidad que expresa cada participante, los informantes claves son importantes para mejorar los resultados de la investigación (Martínez, 2006).

### **Proceso de Análisis**

Las entrevistas serán transcritas, luego se tendrá como herramienta el ATLAS ti para codificar y definir categorías emergentes de una manera ágil y sistemática, como lo expresa Martínez (2006, p. 76) las auténticas categorías emergerán del análisis que realice el investigador sobre la conceptualización de la realidad que el sujeto entrevistado verbalice y se procederá al análisis por medio de contrastaciones para lo cual se elaborarán tablas de Excel, que posibiliten la codificación de los datos. Resultado de este proceder emergieron cinco categorías: autoridad, diferencia generacional, responsabilidad, obediencia y aspectos personales (temperamento, emoción y personalidad). Dentro de estas cinco categorías se organizaron subcategorías que permitieron visualizar los fragmentos seleccionados de las entrevistas de una manera más fácil para realizar el análisis.

## **Memoria metodológica**

Esta investigación tuvo algunas vicisitudes, la primera se presentó con respecto al tiempo de entrega del trabajo de grado, por lo tanto se decidió por parte de la investigadora y su asesor reducir el número de participantes entrevistados de la siguiente forma: dos niños entre los 8 y 12 años, dos padres y dos maestros; debido a que esto facilitaba el análisis de la información al tener menos participantes y así concluir la entrega en el tiempo establecido por el pregrado de psicología.

La segunda vicisitud se presentó con la participación de los padres (varones) que se abordaron para las entrevistas de esta investigación, algunos no querían participar y sólo uno de ellos se dispuso a hacerlo voluntariamente en una fecha específica lo cual para la investigadora era un inconveniente por los tiempos de entrega establecidos en la materia Seminario de investigación II, pero esto realmente no repercutió de forma representativa, porque las madres durante sus entrevistas hacen referencia a las posiciones de autoridad de los padres en la crianza de sus hijos.

Algunas de las entrevistas se fragmentaron, debido a que los entrevistados en sus verbalizaciones comienzan a hablar de un tema, luego lo conectan con otro, y luego retoman lo que venían expresando; por eso en algunos casos se vio la necesidad de completar ciertas ideas para hacer más legible lo que los entrevistados estaban formulando, esto se identificará en los fragmentos debido a que estará encerrado en corchetes.

Además, el contenido de las entrevistas presenta una serie de expresiones coloquiales cuyos

significados se especifican en notas de pie de página.

Con el fin de conservar la confidencialidad de los participantes, los padres serán identificados antes de los fragmentos tomados de las entrevistas como madre 1 y madre 2, las maestras como maestra 1 y maestra 2 y los niños como niño 1 y niño 2. Así mismo las personas que son mencionadas por sus nombres en los discursos de los entrevistados serán identificados por una letra mayúscula de la siguiente forma: J, S, A, etc.

### **Consideraciones Éticas**

Para este trabajo de investigación se tendrán en cuenta las consideraciones éticas básicas que debe tener una investigación cualitativa, al respetar los derechos de propiedad intelectual haciendo uso responsable de la citación con normas APA y diferenciando los aportes hechos por cada autor y los de la investigadora.

## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ETAPAS	MESES																
	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>Etapas exploratorias:</b>																	
- Consulta fuentes documentales	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
- Revisión de archivos de investigaciones sobre el tema investigado	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
- Sistematización de información	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
- Diseño y construcción de trabajo de campo								X									
<b>Etapas interpretativa y de análisis:</b>																	
- Desarrollo trabajo de campo									X								
- Visitas a los colegios									X								
- Entrevistas individuales										X							
- Grupos de discusión										X							
- Transcripción de material de entrevistas y grupos de discusión											X	X					



## Capítulo 3:

### 3.1. Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis de la información se tendrá en cuenta el cumplimiento de cada uno de los objetivos de la investigación, desarrollados a continuación.

#### 3.1.1. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los padres.

Para reconocer las características de las relaciones de autoridad entre padres e hijos, es importante tener en cuenta que, en el proceso de la educación de los niños, la familia desempeña un papel fundamental como lo expresan Clerenci y García (2010) citando a Durning y Fortin, (2000). La transmisión de las de las normas, los límites, los valores y cómo los niños las introyectan, tiene una relación con el actuar de los padres que fueron entrevistados y con su modo de ser. Se puede decir que las normas y los valores se transmiten de una generación a otra, obteniendo como consecuencia la formación del niño, de acuerdo con lo que afirma Jean Piaget en su libro *Seis estudios de psicología* (1981) la cual permite formarlo como “una buena persona”. **La madre 1**, expresa a continuación cómo la transmisión de los valores mencionados son significados que permiten la educación del niño como una buena persona.

- **Madre 1:** el de decir la verdad, es un punto clave e importante, el ser honesto, si yo me traje algo por error de otra parte, devuélvelo, para mí esas cosas, o para

nosotros, porque incluso en eso sí somos muy "rayaditos"<sup>1</sup>, pues o sea si esto no es tuyo, no es tuyo, estas cosas no se cogen sin permiso, el respeto por el otro, en eso somos muy firmes.

En este mismo contexto, la **madre 1** nombra que la verdad, la honradez y el respeto son valores que guían la educación de sus hijos, y los que ellos en su rol de padres tienen en cuenta, de acuerdo con lo que aprendieron en sus hogares. Dicho de otro modo, las representaciones de crianza tradicional y los aprendizajes en la familia de origen se incorporan de tal forma que los valores aprendidos y vividos en el proceso de formación con sus padres siguen formando parte de ellos.

Por su parte, los padres entrevistados expresan que para lograr que sus hijos incorporen los valores, límites y normas, ellos establecen interacciones a través de la persistencia en el sentido de obligar al niño a realizar de forma reiterada tareas que en un principio son desagradables para ellos. Este argumento puede observarse a continuación:

- **Madre 2:** [se dirige a sus dos hijos y les dice] de ahora en adelante, el uno arregla la mesa y el otro seca los platos y el siguiente fin de semana se cambian los papeles, el uno arregla la mesa, el otro seca los platos, [...] , si alguno pregunto ¿por qué? Porque aquí todos ayudamos.
- **Madre 1:** [refiriéndose al arreglo de la habitación por parte del niño] cuando no hace las cosas bien, yo se las saco todas, se las arrumo<sup>2</sup>, [y le digo] vuelve a empezar, tienes que arreglarlo.

---

<sup>1</sup> Expresión coloquial que la entrevistada utiliza para expresar que ella y su esposo son firmes con la norma respecto a los valores.

<sup>2</sup> Del verbo arrumar, poner unas cosas sobre otras.



En el análisis de los datos aparece que para las madres la norma y la autoridad son temas difíciles y/o complicados. Las madres sienten que sin la presencia del género masculino (el padre) es difícil llevar a cabo la formación de los niños. La presencia del padre (varón) es establecida como necesaria para educar a los hijos o para que estos obedezcan, lo que sugiere la persistencia en la actualidad de unas representaciones sociales que asocian la autoridad con lo masculino.

En relación a la necesidad que sienten las madres respecto a la presencia del padre en la formación de los niños se podría hablar de apego, como lo define Adelina Gimeno (1999)

Una relación afectiva en la que una de las personas retiene la proximidad de otra persona, de quien recibe apoyo, protección, cuidados y a la que considera más sabia o más fuerte. Weiss (1982) identifica tres criterios para el apego: necesidad de proximidad, sobre todo en momentos de zozobra, incremento de bienestar cuando se está en compañía de esa persona, e incremento de la angustia cuando la accesibilidad a esa persona se ve amenazada (p.69).

Las viñetas a continuación nos muestran lo descrito anteriormente:

- **Madre 2:** [la obediencia con respecto a la norma] me parece que funciona mucho con el papá, cuando incluyo al papá, me parece que ese sí es la verdadera norma, la norma no la tengo yo en mi casa, eso lo tengo muy claro, la autoridad no soy yo.
- **Madre 2:** la autoridad en mi casa y la norma la impone J [el papá]; yo no.
- **Madre 1** le he dicho a mi esposo que yo necesito que a él lo vean hacer cosas, por ser hombre [se refiere a los hijos por ser del mismo género].

Respecto a lo expresado por **la madre 1** se ve claramente que para ella es fundamental que sus hijos vean al padre realizar acciones para aprender por medio de la imitación o la observación como lo anotan Bandura y MacDonald, (1963):

La imitación es un aspecto esencial del aprendizaje. Incluso en los casos en que se sabe que hay algún estímulo capaz de suscitar una aproximación a la conducta deseada, la provisión de modelos sociales puede acortar considerablemente el proceso de adquisición (p.9).

Asimismo, podemos observar que a las madres entrevistadas, de acuerdo con lo que construyeron en su mundo representacional, sus creencias y tradiciones familiares, se les dificulta comprender las condiciones en que actúan los hombres respecto a las labores de la casa.

- **Madre 1:** las mujeres actuamos más sincronizadas, pongamos si tú vas a tender una cama y yo estoy al lado tuyo, yo ni te pregunto, te ayudo a estirar el tendido<sup>3</sup>, poniendo la funda o lo que sea, en cambio a los hombres hay que decirles “ve, ¿por favor me colaboras, me ayudas?, que finalmente hay que empujarlos más, [La entrevistada recuerda que cuando ella vivía con su familia de origen, el mensaje de sus padres es que ella y sus hermanas les ayudaran a los hombres con sus habitaciones, y ella decía] nosotras no, yo no les voy a hacer las cosas y pasábamos derecho<sup>4</sup> por las piezas de ellos, sus piezas no las tocábamos y pienso que la generación masculina, los hombres básicamente siempre han tenido al servicio a las mujeres, la mamá, por las hermanas o porque hay empleada de servicio en la casa, entonces yo siento y se lo he reclamado muchas veces a mi

---

<sup>3</sup> Expresión que se utiliza para referirse a cobertor: manta o cobertura de abrigo para la cama, (RAE, 2014).

<sup>4</sup> Es una expresión que la entrevistada utiliza para decir que ella y sus hermanas no arreglaban la habitación de sus hermanos.

esposos, "yo necesito que tu hagas más para que para ellos se les vuelva más natural y no crean que esto solamente es de mamá".

Se puede observar por lo expresado por las madres que hay una tensión entre ellas y sus esposos con respecto a que ellos desean estar en la lógica anterior, en lo que vivieron en sus hogares y las madres desean cambiar con sus hijos esas tradiciones culturales.

Al mismo tiempo, ellas piensan que ejercer la autoridad es difícil, puesto que se les convierte en un problema el sentir que no saben cómo hacerlo. Además les genera un malestar con sus esposos e hijos.

- **Madre 2:** [Al preguntarle ¿Cómo le enseñas a S las normas o las reglas?, contesta] A mí me parece súper complicado ese tema, porque yo no he encontrado [cuál es la mejor forma de hacerlo, y vuelve a repetir] A mí me parece súper complicado.
- **Madre 1:** con cada hijo las cosas se manejan a distinto precio. [La entrevistada tiene un hijo de 10 y otro de hijo mayor que tiene 15 años].
- **Madre 1:** yo quisiera hacer más, [la madre se refiere a que sus hijos tengan responsabilidades en la casa] pero no ha sido fácil, para mí.
- **Madre 1:** uno se confunde y no sabe qué decir, no sabe cómo controlar la situación y cualquier pendejada<sup>5</sup> dice, "mete la pata"<sup>6</sup> y ni se da cuenta.
- **Madre 1:** el tema de autoridad, para mí, ha sido muy complejo, sobre todo cuando uno lee, va a capacitaciones y cosas, a mí me confunden, me genera como tristeza saber que yo no lo estoy haciendo bien, tiendo es a autocastigarme, pensando que no lo estoy haciendo de la manera más adecuada.

---

<sup>5</sup> F. coloq. **Tontería** (II dicho o hecho tonto). U. m. en América. (RAE 2014)

<sup>6</sup> Expresión coloquial en Medellín para decir que se cometió un error.

Respecto a lo anterior, la madre 1 plantea que a ella le interesa aprender sobre temas que le ayuden con la educación de los hijos, además se puede observar que ella no se siente segura de la labor que está haciendo respecto al ejercicio de autoridad con sus hijos, por lo tanto se siente culpable.

Además de las dificultades que las madres entrevistadas expresan, hay varios niveles de los deberes y las responsabilidades. Hay cosas que los adultos asumen que deberían estar introyectadas, que no habría que repetir y por las cuales el niño debería, idealmente, responder. Posiblemente tendremos que pensar en diferentes momentos del desarrollo y el cumplimiento de la norma. La manera en que los niños negativamente responden a las normas, límites o valores muestra la forma de delimitar las fronteras del sí mismo, por lo tanto forma parte del proceso de individuación. Barry Wadsworth (1991) citando a Piaget revela que el concepto de justicia en el niño va cambiando de acuerdo con su evolución.

- **Madre 2:** [la madre es consciente de que su estado de ánimo afecta la manera como castiga verbalmente a su hija, y realiza una reflexión] hay unos procedimientos que hay que seguir [hacerlos responsabilizar de sus actos y no que la madre sea quien se responsabilice de ellos], y obviamente uno tiene que trabajarles como niños.
- **Madre 1:** él sabe que él debe hacer algunas actividades, simplemente porque en la medida que se va necesitando se va diciendo “tú debes ser responsable de...”

Las madres reconocen y a la vez expresan que su estado de ánimo influye sobre la forma como imponen o ejercen la autoridad. Esto se pudo ver ilustrado en las siguientes viñetas:

- **Madre 2:** depende del estado de ánimo en que yo esté, hay veces yo llego súper cansada y mi grado de tolerancia se disminuye a su mínima expresión.
- **Madre 2:** cuando estoy muy cansada, [la madre expresa que cuando ha tenido un día muy difícil] y llego por la noche, y me doy cuenta, que en el chat de las mamás de los compañeros del colegio de S están hablando de una tarea que deben entregar y le pregunto: ¿S, tú ya hiciste la tarea? [y S no sabe ni que contestarle] y yo [le pregunto] “¿pero como así?” [la madre comienza a alzar la voz] y me riego<sup>7</sup>.
- **Madre 2:** yo por ejemplo me tengo que, hmm, mentalizar, cada que llego a la casa, de que tengo que estar calmada.
- **Madre 1:** la reacción depende en qué momento estoy yo. [en cómo ella se siente].
- **Madre 1:** todo depende de cómo este yo también, hay días en que no me lo agunto, hay días en que estoy saturada<sup>8</sup>, hay días en que lo tengo muy claro, voy con todo el amor del mundo [pero pasa algo con lo que no estoy de acuerdo, o no lo percibo agradable] y de pronto el estallido<sup>9</sup>.

El estado de ánimo lleva a los padres a re-direccionar el comportamiento del niño por medio de acciones orientadas a que el niño nuevamente adopte las conductas establecidas por la familia, haciendo uso, en ocasiones, del castigo físico. Respecto a lo anterior, la licenciada en educación Luz Elena Gómez Londoño, citada por el pediatra Álvaro Posada Díaz (2005), considera que para ejercer la autoridad es necesario constituir normas, con el fin de que estas se incorporen y proporcionen el efecto deseado en los niños; para que esto se logre, las normas deben ser claras, preestablecidas, acordadas, concertadas y elaboradas con anticipación, consistentes, es decir, que no dependan del estado anímico del adulto, permanentes y fijas, así como supervisadas

---

<sup>7</sup> La madre lo define: “Es decir sin control lo que pienso o siento en el momento sobre la situación”.

<sup>8</sup> Es una expresión que utiliza la madre para definir “que está muy cansada”.

<sup>9</sup> m. Acción y efecto de estallar (RAE, 2014).

directamente por los adultos, con el fin de asegurar que queden incorporadas en el diario que hacer (p.9).

Según al análisis de los datos en las familias actuales se está generando tensión entre los castigos físicos de antes (palmadas, rejo, gritos, etc.) de sus familias de origen y los que ellos aplican actualmente debido a que las madres consideran que les faltan en algunos casos herramientas que las ayuden a tener prácticas de diálogo efectivas en la interacción con sus hijos, puesto que en su accionar no se lleva a cabalidad, generando desconfianza y angustia frente al resultado con sus hijos, o sea el castigo físico como lo hacían sus padres. A continuación madre 2 y madre 1 dan cuenta de su experiencia como hijas y como madres respecto al castigo físico:

#### **Como hijas:**

- **Madre 1:** en mi casa, mi mamá usaba era el rejo<sup>10</sup>.
- **Madre 2:** mi mamá era muy impositiva [utiliza esta palabra para decir “muy autoritaria] era lo que ella quería, por decir algo: “te voy a comprar estos pantalones”, y yo “esos no están de moda”. “Que sí, que están muy bonitos”, [pero] “es que yo no quiero” [hace referencia a un ejemplo que puso con S sobre un tono de voz que denotaba rebeldía, que le recordó que era el mismo que ella utilizaba con su mamá]. [en esos casos] mi mamá me pegaba delante de todo el mundo, eso era sin decencia, ni siquiera vámonos para allí yo la aruño allí. [el castigo físico era en el mismo momento, no importaba quién estuviera, ni el lugar].

---

<sup>10</sup> Expresión que utiliza la madre para referirse a la correa o cinturón.

### Como madres:

- **Madre 1:** a A le he dado pela, como una palmada, [...] incluso a veces le hago como “qué hubo pues”, [hace un gesto de dar un leve golpe en el brazo], pero ni siquiera lo estoy golpeando, ni le estoy pegando, sino como “qué hubo pues mijo”, que lo toco como con una palmadita, [En ese instante reacciona y me dice], “no me pegues, es que tú me das mucha pela” y yo “¿cuál pela?, si vos supieras qué es una pela, que cojan una correa, lo agarren a uno del brazo y no lo suelten hasta que no le quedan los correazos.
- **Madre 2:** Cuando ya estoy desesperada pego, yo soy pegona<sup>11</sup>.

Con estas acciones coercitivas los padres lo que intentan es imponer por la fuerza lo que el niño debe aprender: Otras acciones que los padres utilizan son: el castigo verbal, las amenazas, privarlos de cosas que les agradan y la sobreprotección.

### Castigo verbal:

- **Madre 2:** pego unos gritos que creo que se oyen hasta la portería.

### Amenazas

- **Madre 2:** “bueno, el que no venga a comer, le retiro el plato y no come”
- **Madre 2:** “Bueno, que pena con ustedes entonces hablemos con el papá”
- **Madre 1:** ”ay no, si van a seguir fregando los tiro por el balcón”, hasta que nos dimos cuenta que ese era un mensaje demasiado pesado, demasiado pues asustador, que él se le quedara y que él fuera el que brincara fuera él y no yo la que lo tirara.

---

<sup>11</sup> La madre se refiere con esta palabra, que ella utiliza la pela (castigo físico) de forma repetitiva.

- **Madre 1:** te doy “juete”<sup>12</sup> [La madre utiliza esta expresión como un chiste] como me daban a mí, pero no cojo nunca, nunca he cogido una correa, lejos de hacer el castigo como yo lo recibía, [expresa que A] se muere de la risa, [y] lo hace.

Respecto a las amenazas Constance Kamii, citando a Piaget (1932, cap. 3) manifiesta que cuando el niño actúa bajo las amenazas se siente acorralado y esto no le permite negociar una solución que sea consentida por él y por sus padres.

### **Privarlos de cosas que les agradan**

- **Madre 2:** yo soy súper mala <sup>13</sup>para decir “te castigo, no vas a tal parte, o a la otra”, porque a las 2 horas me estoy arrepintiendo
- **Madre 1:** básicamente pues como quitarle cosas que le gustan, o algunas veces le he dicho: “listo te vas para la pieza y te quedas un ratico allá en tu cuarto solito y no me vas a jugar, no sé qué vas a hacer, pero no me coge juguetes”.

### **Sobreprotección**

- **Madre 2:** en la primera comunión comunitaria, ella se fue de cargaderita<sup>14</sup>, entonces no tenía antisolar y le dije: “¿te echaste anti solar?” y me dijo “no me eché”, yo bueno, listo. [Cuando llegamos al colegio] había una señora echando anti solar, yo le dije “me regalas un poquito”, [la señora dijo] “claro” [S comenzó a hablarme en un tono de rebeldía] “*yo me lo hecho*”, entonces para que no se le regara [le dije] “yo te lo echo”, “*que no, que yo me lo hecho*” pero estaba hablando feo o sea, “yo me lo echo” [el tono que denotaba rebeldía continuaba de manera repetitiva], entonces J [el papá] la cogía “que te lo dejes echar”, [S no quería obedecer] “*que yo me lo hecho*”, [la madre expresa que ella lo que debió

<sup>12</sup> La entrevistada usa esa palabra para referirse al castigo físico que se hacía con una correa o cinturón.

<sup>13</sup> Expresión que utiliza la madre para expresar que a ella se le dificulta ser consistente cuando impone un castigo.

<sup>14</sup> Prenda de vestir femenina que utiliza tirantes sobre los hombros.



haber hecho era aplicarse ella el anti solar que tenía en las manos y dejar que S “se insolará”. [La madre expresa], el tema es que uno es muy protector, yo soy protectora por naturaleza.

En estas acciones coercitivas que las madres relatan se puede ver con claridad las tres prácticas de crianza, como las definen los autores Álvaro Posada y Juan Fernando Gómez (2005), que son la sobreprotección, la violencia sutil y el castigo físico.

Las madres también exponen que utilizan el diálogo con sus hijos, pero que cuando este no cumple con sus objetivos o con lo que ellos consideran que el niño debería tener ya introyectado, se sienten con muy pocos recursos que les ayuden a disminuir el castigo y recurren a efectuar acciones que garanticen el control de la situación y el re-direccionamiento de la conducta del niño de manera rápida, es decir primero dialogan (esto depende de la paciencia y de la situación del momento), luego acuden a la amenaza o a privarlos de lo que les gusta (en algunas ocasiones el niño se somete a realizar lo que la madre desea o exige por el miedo a la agresión física) y termina con el castigo físico, ante la ineffectividad de las otras acciones o su estado de ánimo. Es importante hacer mención a que ambas madres utilizan el castigo físico como una opción para corregir las conductas de sus hijos, y que este también era un recurso que utilizaban sus padres.

En las entrevista de las madres se puede observar como ellas tienen espacios con sus hijos donde el diálogo es muy importante, porque sus hijos se pueden expresar con respecto a los comportamientos que no son aprobados por sus padres o sobre inquietudes sobre sus vidas, además, los padres por medio del diálogo también pueden explicar o argumentar sus acciones, o

enseñar valores o normas que ayudan a fortalecer el desarrollo emocional de sus hijos. A continuación, unos ejemplos que evidencian esta posición de las madres:

- **Madre 2:** *¿mamá uno puede tener novio a esta edad?*, si mi amor<sup>15</sup> tu puedes tener novio a esta edad, [la cuestiona] *¿pero para qué?, ¿para qué quieres novio a los 10 años, muñeca<sup>16</sup>?* si vas a tener toda la vida para tener novio. [le explica qué es un noviazgo, qué hacen los novios y luego le dice] *¿por qué no vives tu niñez?* [aclara] Eso sí se los explico, todo lo que es de afuera.

En la viñeta anterior la madre expresa que ella y su esposo se toman el tiempo necesario para explicarle a sus hijos temas que les inquietan por su edad, además ella menciona que ellos le tienen confianza para hablar de temas como la droga, el sexo, películas, temas familiares, temas actuales como política, narcotráfico, etc. y ella se siente cómoda al conversar con ellos sobre estos temas.

- **Madre 1:** a veces uno es comprensivo, muy querido [la madre se refiere a que en ciertas ocasiones ella esta dispuesta a hablar y a escuchar a su hijo con tranquilidad], y se le dice: “bueno hijo venga a ver” esto porque no se hizo, se le explica, se le analiza, se le cuestiona, se le dice: *¿cómo se siente?*, para nosotros es muy importante saber *¿cómo se siente frente a? o alguna situación.*
- **Madre 1:** [Explica cuales son los recursos que ella y su esposo utilizan para que el niño aprenda hábitos] hemos cogido pues libritos, por decir algo, si él no usa desodorante, *¿qué pasa? ¿Qué consecuencia tiene?* Le huele feo a los demás, la gente lo va a rechazar, le pueden hacer eso que esta tan de moda, **bullyng**. [Con el fin que A pueda aprender le hemos dicho] que mida las consecuencias, se le ha tratado de inculcar que es más fácil de encontrar las cosas en el orden que en el

---

<sup>15</sup> Expresión cariñosa que algunas madres utilizan para decirle a sus hijos.

<sup>16</sup> Otra Expresión cariñosa que algunas madres utilizan para decirle a sus hijos.

desorden, [cuando dice] “*no encuentro*”, yo “mi amor, yo ya la vi, yo ya sé dónde está, búscala, el rollo<sup>17</sup> es que si tú pones las cosas en su lugar ¿no es más fácil?, *ay si mami tienes razón*; en cositas así sencillas, [se le pregunta] ¿cómo te fue?, *sí mami era más fácil*.”

- **Madre 1:** cuando estoy muy ofuscada más bien evito el contacto con él, le digo: “A separémonos un ratico y piensa, te quedas allí y piensa”; él se va para el cuarto y a los segunditos, [dice], *ya pensé*, “no, muy rápido devuélvase mijito”, [se va] y piensa otro ratico, no ha sido en la sillita, ni en el rincón, es váyase para su cuarto y calmémonos y piense en las consecuencias que esto tiene, bueno y conversamos, nos abrazamos, siempre a pesar del enojo yo le digo: “yo te amo, te adoro, siempre le reconfirmo, como esa parte afectiva que ahí está, que nunca se va a ir por el hecho del problema que hubo”, pero sí le digo las consecuencias que tiene.
- **Madre 1:** [expresa que cuando se equivoca] soy capaz de pedir perdón, cuando realmente reconozco que hice daño, incluso sin querer, entonces hijo no te debí haber dicho esto, perdóname, mira, me quede pensando y nos quedamos reflexionando y es un niño que le encanta reflexionar, le gusta hablar, si no está entretenido en otra cosa, no van a parar de hacer una cosa muy rica por ponerse a hablar con la mamá.

En las viñetas anteriormente mencionadas se pueden ver algunas de las estrategias de la disciplina positiva que expone el psicólogo infantil estadounidense Lawrence Shapiro (1997) en su libro *La inteligencia emocional de los niños* como:

- 1) Dele a su hijo advertencias y señales cuando comienza a comportarse mal. Es la mejor manera de enseñarle el autocontrol.
- 2) Defina el comportamiento positivo reforzando la buena conducta con elogios y afecto e ignorando la conducta que sólo apunta a llamar la atención.
- 3) Eduque a su hijo conforme a sus expectativas. En general, los padres no emplean el tiempo suficiente para hablar con sus hijos acerca de los valores y las normas, y por qué estos son importantes.
- 4) Cuando se viola una

---

<sup>17</sup> Esta palabra en el lenguaje coloquial de la madre significa asunto.

norma o un límite claramente establecido, en forma intencional o de otro modo, aplique de inmediato un castigo adecuado. Sea coherente y haga exactamente lo que dijo que haría. (p.24).

Cuando el asunto de la norma se convierte en algo que los padres quieren imponer tiende a suscitar rebeldía por parte de los niños. Si el asunto se plantea más allá del querer de los padres, se puede pensar en diferentes estrategias para hacerlo. No es porque el padre o la madre quieran, sino porque es algo que tiene que ver con la función formadora de los padres y sus valores. En las siguientes viñetas se ilustra esta situación:

- **Madre 2:** [Hablando sobre la necesidad de repetir una orden, la madre dice:] Yo creo que ellos también se acostumbran a ese tema y se acostumbran al tema también de que uno agresivamente los maneje, como que les hace falta [...] se les vuelve también una costumbre. Salir de ese ciclo es muy difícil porque yo hay veces les digo: -oigan a ustedes qué les pasa, quieren que les pegue el grito- Entonces, salir de ese esquema del grito o de que se les llame la atención fuerte, me parece que se va volviendo una costumbre. Ellos necesitan eso para poder responder.
- **Madre 1:** [dice] A ya está viciado, uno lo tiene que llamar varias veces, y yo “por qué no atiendes a la primera”, voy lo cojo, lo traigo, y lo llevo. [con estas tres expresiones la madre quiere decir que tiene que ir donde esté el niño, tomarlo de la mano y llevarlo a donde ella desea que el realice una acción].

Las madres entrevistadas se caracterizan por utilizar diferentes acciones para re-direccionar las conductas de sus hijos. No obstante, como se observará a continuación, al sentir que el diálogo con los hijos no es muy efectivo, éstas retornan a las experiencias de su propia historia y a lo que les ha funcionado con mayor rapidez para solucionar las dificultades que se presentan con sus

hijos. Es decir, las madres señalan que reproducen el mismo método que vivieron u observaron de sus padres, como si repitieran su propia historia con respecto a la educación de los hijos. Lo expresado se hace evidente a continuación:

- **Madre 1:** yo pienso que son vicios, cosas aprendidas, cosas que escuché cuando estaba chiquita; hay veces digo “estoy hablando igual que mi mamá”.
- **Madre 2:** creo que es de generación porque a uno le decían “Usted, tiene que mantener su cuarto arreglado”, “No tire la ropa al suelo” y uno realmente aprendía con el grito o con lo que sea pero aprendía fácilmente.

De acuerdo con el análisis descrito anteriormente, se logró identificar que las madres entrevistadas ejercen su autoridad bajo dos de los tipos de autoridad definidos con respecto a los cuatro estilos parentales de crianza de Baumrind, estos son el *autoritario* y *con autoridad*. Con respecto al *autoritario* se puede evidenciar en las entrevistas que las madres utilizan técnicas disciplinarias coercitivas como son la agresión física o la agresión verbal, las cuales al interactuar con los hijos les facilita la educación. A pesar de que algunas veces las madres son partidarias de dialogar con sus hijos, pasan del diálogo a la agresión física por su estado de ánimo o por la impotencia que sienten al ver que su hijo no tiene el comportamiento apropiado que ella desea. Con respecto al estilo de crianza *con autoridad* se manifiesta en las entrevistas que las madres ejercen su autoridad de manera flexible con respecto a lo que sienten y necesitan sus hijos.

Respecto a lo anterior se puede decir que las madres entrevistadas se mueven entre los estilos autoritario y con autoridad definidos en el marco teórico, de acuerdo con las diferentes situaciones que se les presentan en la crianza de sus hijos. Esto puede darse porque ambos estilos

les proporcionan, en distintos momentos, herramientas válidas para lograr sus objetivos. El emplear un estilo u otro también depende del estado de ánimo que estén experimentando las madres: cuando se sienten tranquilas mantienen una actitud de comprensión y diálogo que sigue la línea de estilo con autoridad, mientras que cuando se sienten cansadas o cuando sus hijos no responden como ellas esperan, hacen uso de métodos coercitivos más próximos a un estilo autoritario.

La familia y la escuela introducen al niño en la cultura, por lo tanto como lo exponen Villarroel & Sánchez (2002) estas dos instituciones suelen maniobrar juntas, estar aliadas para el desarrollo armónico respecto a lo afectivo y biopsicosocial de los niños.

### **3.1.2. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los maestros.**

Para reconocer las características de las relaciones de autoridad entre maestros y alumnos, es esencial tener en cuenta la mirada que tienen los maestros respecto al ejercicio y vivencia de la autoridad en el contexto educativo.

Durante el análisis de la información de las dos entrevistas realizadas a las maestras se puede observar una crítica permanente a las acciones de los padres con respecto a la autoridad y educación de los niños.

- **Maestro 1:** cada vez los niños están menos acompañados de un adulto significativo en las casas, hoy en día los niños están acompañados de una empleada del servicio o de un abuelito o una abuelita y no son las personas

adecuadas para hacer un acompañamiento asertivo a los niños desafortunadamente.

- **Maestro 1:** en muchas ocasiones, están acompañados de sus familias, de las mamás pero [ellas] no tienen claridad, no saben [cómo] hacerse respetar, y diría yo que en muchos casos son los niños los que mandan.
- **Maestro 1:** El trabajo nos quita tiempo, las redes sociales, la presión de grupo y los miedos que como padres sentimos, y no queremos permitir que los hijos sientan la frustración, que es tan sana para que estos muchachos puedan educarse de manera adecuada y nos da miedo que se suiciden o una depresión entonces no queremos exigirles, ponerles normas claras, horas de llegada, porque entonces se aburren, se va a deprimir y un montón de cosas que empiezan a surgir como familia.
- **Maestro 1:** [hace alusión a algo antes dicho] Lo que venimos hablando de la familia tiene muchos enemigos: el factor tiempo, tanto la mamá y el papá están por fuera trabajando, y si no estamos trabajando, estamos estudiando, haciendo diplomados, especializaciones y cuarenta mil cosas. [se refiere a diferentes actividades académicas o sociales].

A pesar de las críticas que emergen durante las entrevistas de algunas familias, una de las maestras es también consciente que hay familias diferentes.

- **Maestra 2:** cuento la anécdota de una niña mía el año pasado, [...] estaba cogiendo lo que no era de ella, la acción reparadora, [por parte del colegio fue que] a la niña se le pidió que hablara con los papás, [para luego la profesora hablar con ellos], al otro día me sorprendió, [la niña llegó al aula] con unas carteleras divinas, y con lo que se había perdido, [ella se paró al frente de sus compañeras de curso, y luego se dirigió a donde una de ellas] y le dijo: “mira yo te cogí esto y se lo entregó en público” (se ríe) [la maestra expresa que ella no se imagino que la

acción reparadora la hiciera de la siguiente manera]: “fulanita<sup>18</sup> yo te cogí esto, muchachas eso no se hace, miren lo que traje para ustedes y empezó a mostrar unas hermosas carteleras que trajo, entonces qué aprendió esa niña, esa niña aprendió que tiene una familia que la acompaña en su proceso, que no la está acotejando en las cosas malas que hace, que le está enseñando que las cosas hay que hacerlas y hacerlas bien.

La viñeta anterior también nos sirve como referencia para lo que expresa Constance Kamii, citando a Piaget (1932, cap. 3), la indemnización es considerada por Piaget como la quinta sanción, con esta sanción lo que se logra es que el niño no tema a ser castigado, es estar dispuesto a presentarse por el daño que hizo y repararlo.

Las maestras exponen que las normas son muy importantes en la formación de los alumnos, exponen como ellas y la institución educativa las enseñan.

- **Maestro 1:** cada que se inicia el año, hacemos una revisión del manual de convivencia, se vuelve a analizar con las estudiantes, a pesar de que sean estudiantes antiguas, se hace otras vez todo ese proceso de inducción que así lo llamamos nosotros donde les volvemos a dar claridad de las normas, de las cosas que son importantes, de las faltas, ¿qué consideramos faltas en el colegio? Que afecta la integridad del otro, que afecta la armonía, la tranquilidad, entonces las clasificamos en faltas leves, en faltas graves, en faltas muy graves, y así ellas van asimilando.
- **Maestro 2:** el manual de convivencia, [es una herramienta] donde las estudiantes pueden [consultar para saber] a qué tienen derecho, y a qué no, qué no pueden hacer y sí pueden hacer, [es un manual muy claro que puede ser consultado por]

---

<sup>18</sup> Expresión que usa la profesora para referirse a una persona y no revelar el nombre.



ellas como estudiantes y [...] los papás como sus acompañantes y para nosotros como las personas que las guiamos a través del estudio, del trabajo.

Asimismo las maestras, como las madres entrevistadas, expresan que los niños aprenden con el ejemplo o imitación. Las viñetas a continuación lo ilustran:

- **Maestra 2:** yo tenía tres niñas [que eran inseparables en el colegio y les sugerí que se relacionaran con otras compañeras]; al principio generó incomodidad [...] ellas no querían abrirse a otras personas, [porque no querían dejar de ser] amigas, yo les decía: [que no tenían que separarse, sino que se dieran la oportunidad de recibir en su grupo nuevas amigas], hoy [la maestra expresa que se sintió recompensada en su labor, porque una de ellas se le acercó y le dijo] “profe tengo que decirte algo y no sabía como decírtelo, [me dijo] “sabes que tienes toda la razón, yo me enojé y me enojé mucho, pero ahora sé que lo que tú estas queriendo es formarme y que sé que yo debo abrirme a otras personas, que tengo que aprender a compartir con todo el mundo”.
- **Maestra 2:** un alumno [hace algunos años] me decía “es que tú nos hablas con el ejemplo, eso son las únicas palabras que tengo”, creo que uno debe hablarle a los alumnos con el ejemplo.
- **Maestra 2:** Yo tenía un alumno, [...] que de pronto me abrió el camino de maestra [expresa que este estudiante] era desjuiciado, impuntual, jugador de fútbol, se volaba, tenía que ir por el donde estuviera, en la cancha, por allá lo traía ¿usted dónde esta?, en octubre le formé la puntualidad, me demoré de enero a octubre, lo volví puntual, ya llegaba yo y era el primero que estaba parado en la puerta, [le decía] “qué pena fallarle a usted” [...] aprendió a ser puntual, [...] “tú eres el ejemplo mío, porque yo de ti estoy aprendiendo, porque lo estoy viendo en ti”, eso fue muy lindo para mi.
- **Maestra 1:** [...] es fundamental [enseñar] con el ejemplo, uno se gana la autoridad (interrumpe Maestra 2) yo iba a regañar a los de 11º unos hombres así grandototes y yo chiquitica, yo llegaba, qué hubo muchachos, “habló Rocío”,

vamos, vamos para clase, [...] entonces mira que ellos no van en contra de alguien que está siendo ejemplo para ellos, otro puede ser irreverente cuando no cree en esa persona, tanto nosotros como los papás debemos cuestionarnos porque todo es cuestión de nosotros mismos.

Respecto a lo anterior se puede llegar a la hipótesis que muchas veces el aprendizaje de los niños es a largo plazo, y no de inmediato como muchas veces lo esperan las figuras de autoridad. Además, se puede relacionar con lo afirmado por Hernández, Zuluaga, García y Arango (2010) cuando plantean que el maestro no ejerce una autoridad adecuada cuando no muestra interés por sus alumnos, su trabajo y el quehacer que desempeña. La autoridad escolar es eficaz cuando el niño la interioriza, la hace parte de su ser, la comprende y se convierte en un elemento de sus valores, y no cuando se limita a una serie de imposiciones externas que se obedecen por miedo o buscando satisfacer algún interés particular.

- **Maestro 2:** una niña que tuve en tercero, [...] se creía la dueña del salón, si había un acto cívico ella era la que tenía que hablar, había un baile ella era la que tenía que bailar, estábamos en clase ella era la que tenía que hablar, o sea las demás no existían, solo existía ella, [la maestra como directora del grupo comenzó a decirle] “un momentico, tú estas pero hay otras también”, no siempre era ella, a ella se le daba la oportunidad pero todas tenían [la oportunidad de participar] Fue odio del mundo entero hasta 11º, [un día] llegó con una carta, llorando, “profe hasta hoy, hasta que estuve en 11 entendí lo que tú quisiste formar en mí”, ella llorando acá y yo también, porque ¿cierto? es que uno muchas veces cree que la otra persona te lo está diciendo a vos por mal, pero de tanto de tanto trabajarlo a ellas se les va quedando, puede ser muy tarde un año, dos, diez, ocho, nueve como tardo S.

Respecto a las normas, una de las maestras expresa que en las prácticas de los padres sobre la educación de los niños hay incoherencias y sobreprotección y esto dificulta la crianza de los

niños, generando conflictos entre los padres y como consecuencia la desorientación en el niño, debido a la falta de claridad en las normas y valores. El psicólogo infantil estadounidense Lawrence Shapiro (1997) expresa que uno de los principios en la disciplina positiva es que se establezcan reglas y límites claros y aténgase a ellos. En las siguientes viñetas se da cuenta de las dificultades e incoherencias de los padres en la crianza.

- **Maestra 2:** A una niña mía<sup>19</sup> le pusieron un aparato [en la boca] la niña se vino [para el colegio y le escribió a la mamá por celular, la niña], estuvo [realizando con tranquilidad las actividades en el colegio] comió, se rió, estudió, trabajó, [la mamá llegó al colegio por el mensaje que la niña le había escrito y solicitó hablar urgentemente con la maestra 2] que la hija se estaba muriendo, [la recepcionista le escribió un correo que la maestra se demoró en leer], entonces bajé a ver qué era lo urgente [la señora de dijo] “que mi hija está muriéndose”, [le dije] ¿muriéndose? ella está muy contenta en el salón trabajando, [la mamá estaba muy angustiada y emotiva, le dije] “ aquí en el colegio, cuando hay algo urgente la profesora llama a la familia y si la niña está mal se lleva a la enfermería y es la enfermera la que llama la mamá a decirle “su hija está mal venga por ella, está con estas cosas”, [la mamá seguía angustiada, se quedó en la recepción hasta las tres de la tarde, por si su hija la necesitaba], la niña aquí tranquila, (interrumpe maestra 1) pero la niña a partir de que vio a la mamá, lloró, se angustió, lo que no había hecho en todo el día, entonces es ahí donde podemos ver que es que los modelos de autoridad que tenemos hoy en día.

La sobreprotección de los niños para los autores Álvaro Posada y Juan Fernando Gómez (2002) puede generar en el niño dificultades en la autoestima al presentar sentimientos de incapacidad, minusvalía, y así mismo, obstaculizar la incorporación armoniosa del niño en la sociedad.

---

<sup>19</sup> Expresión que la maestra utiliza para referirse a una alumna del grado que dirige.

- **Maestra 2:** [Un día escuché a una mamá diciéndole a su hijo] no le pare bolas a ella<sup>20</sup>, [refiriéndose a la directora de grupo] lo que a mí me importa es que [...], ganaste las materias lo otro no me importa, nos vamos a festejar que ganaste las materias y el niño se había sacado insuficiente en su normalización porque él no obedecía, no seguía normas, todo lo hacía al contrario de lo que se pedía en el colegio.
- **Maestra 1:** [Un día pregunté en clase] ¿quiénes no tienen normas claras en la casa? y una niña levantó la mano, [dijo] “En mi casa las normas son para mi mamá, yo no tengo normas” [después de esta respuesta] hablamos de la importancia de tener normas claras en la casa, [la maestra se preocupó y hablo con el director de grupo al cual pertenecía la niña el año anterior y este le comentó] que es una niña con grandes dificultades en la norma, que inclusive papá y mamá tienen dificultades de pareja, que posiblemente ya se separaron, venían en un proceso de separación porque la mamá no tiene normas claras con la niña en la casa y el papá trata de poner normas, pero la mamá no lo permite; [continúa diciendo que esta misma alumna el año pasado llegó tarde al colegio y le dice a la mamá] “*no quiero entrar, no quiero entrar*”, [la mamá] la tenía que llevar hasta la puerta y tenía que salir el profesor a darle la orden de que entrara “Me haces el favor y entras” [era la única forma en que ella obedecía]. Esta es una anécdota para poner el ejemplo de que yo siento que estamos viviendo una época donde los niños no tienen la imagen de autoridad en su mayoría, no todos porque hay casos gracias a Dios muy estables, familias que tienen esto muy claro, pero a los niños les cuesta tener imágenes de autoridad clara, adultos significativos en las casas que los sepan llevar, ponerles rutinas, darles hábitos de estudio y acompañamiento.

---

<sup>20</sup> Esta expresión es utilizada en Medellín para decir que lo que otra persona esta diciendo no tiene ninguna importancia.

Una de las dificultades que las maestras han tenido con la educación de los alumnos es que para algunas familias es difícil establecer interacciones con sus hijos con las normas o hábitos, que les permitan a los niños ser seres autónomos, por lo tanto las maestras han asumido esta tarea, no sólo de enseñarles a los hijos sino también a los padres cuando tienen dificultades en sus prácticas educativas.

- **Maestra 1:** [expresa que en el colegio a ayudado a educar familias y niños] (interrumpe maestra 2) [Algunos padres no están cumpliendo con la crianza de sus hijos] nos lo dejaron todo, hasta la forma de comer, (continua maestra 1) [...] Nosotros les tenemos que enseñar a los estudiantes a alimentarse, a probar una sopa, (interrumpe maestra 2) a coger los cubiertos (continua maestra 1) [...] la niña no le come ensalada, no le prueba una sopa, pero es que en la familia no tiene ese hábito, no lo hay, y nos toca llamar a las familias y sentarlas y decirles: “por favor haga esto, hágale un horario en la tarde, esté llamando a supervisar, les tenemos que enseñar mínimas cosas, inclusive tenemos familias y mamás que les tenemos que enseñar que ellos son modelos de autoridad, que ellos [los padres] son los que mandan en la casa, [...] que no se pueden dejar manipular, es difícil la tarea en este momento.

Se puede deducir en esta investigación que las escuelas de padres son fundamentales para ayudar a los padres a recibir orientación en las prácticas de educación, y así favorecer el desarrollo del niño.

- **Maestra 2:** Yo complementarí que el ideal de la educación deberían de ser las escuelas de padres, y deberían de ser de manera obligatoria, [los padres que asisten a estas escuelas son los que sus hijos no tienen problema con la norma], ¿quiénes no venían? el resto [padres que tienen dificultad con la norma y con sus

hijos], que son una gran mayoría, [por esta razón] las escuelas de padres deben ser obligatorias.

Asimismo, la intervención de terceros (la escuela) en este caso los maestros, hace parte importante de la educación de los niños, se percibe por una de las madres como un apoyo en su función educativa.

- **Madre 1 :** [se preocupa por la forma de la escritura de A] está en cuarto de primaria, me parece que ya era hora de que se le entendiera, [...], hace poco me reuní en el colegio con la pedagoga y me dijo “tranquila, siga haciendo lo que usted está haciendo” [corregirle a A la letra] y nosotros aquí [en el colegio le vamos a ayudar, porque la madre expresa que cuando ella le dice a él] “hijo mira hay que hacer la letra mejor”, no mamá, en el colegio no me han dicho, entonces no lo hace, no me deja pasar, él me pone muchas barreras, [...], finalmente vamos a trabajar [con el mismo objetivo respecto a su forma de escribir, (colegio y padres)], con las mismas exigencias, [los docentes] me dieron más trucos, que todo el desorden [en la habitación de A] se lo pusiera en la cama, [la pedagoga le dijo] “póngaselo en la cama, en la cama da más duro”, [porque A se va a sentir obligado a hacerlo, porque no va a encontrar en donde sentarse o acostarse a dormir].

El apoyo que brinda el docente a los padres en la educación de los hijos, puede ser visto por las familias de forma positiva como se apreció en la anterior viñeta, o se puede ver como una intromisión por parte del maestro, como se percibe en la siguiente:

- **Maestro 1:** En el grupo de maestra 2 [Llegó una niña de 9 años con uñas postizas, pintadas de un color no permitido por el colegio y la maestra le sugiere]

“muñeca”<sup>21</sup>, esas uñas no son para ti, no son de tu edad, el color del esmalte, por favor organízate las uñas”, la niña va a la casa les dice a sus papás la profesora me llamó la atención y el respaldo de la familia a la profesora fue enviarle un correo expresándole que por favor se abstenga de hacerle algún comentario a su hija frente a las uñas (Interrumpe maestra 2) sea prudente (continua maestra 1) sea prudente y absténgase.

De la situación descrita anteriormente se puede interpretar que los padres, al sentirse desautorizados por el maestro, sienten que pierden autoridad frente a su hijo y eso puede desvirtuar la credibilidad ante este, lo cuál lo hace actuar de esta manera por la inseguridad que siente en su rol de padre.

De acuerdo con una de las categorías que emergieron en esta investigación “Diferencia generacional” se puede apreciar que los maestros añoran un poco como se ejercía la autoridad y la posición que tenían ellos en la sociedad de antes con respecto al apoyo y reconocimiento que les daban anteriormente en las familias.

- **Maestra 1:** [habla desde su experiencia] cada año vienen los estudiantes con una figura de autoridad más incoherente, poco clara, [**añora** cómo era vista la autoridad en el pasado], la autoridad era muy clara en la familia, se sabía quién mandaba, y cuando nos decían “no” era un “no”, [habla que en su papel de hija sabía] obedecer con mucha claridad y respetar las normas que nos ponían en el hogar.
- **Maestra 2:** [Aclara] **no es que estemos añorando** la educación anterior porque la educación de hoy es muy completa, porque los niños tienen infinidad de cosas

---

<sup>21</sup> Expresión de cariño que la maestra utiliza con una alumna.

para aprender [...], estamos añorando el tiempo donde el docente era alguien importante en la sociedad, ahora es un simple mueble aquí, que tiene que caminar diferente en todas partes.

La autonomía de los niños es una de las cosas que resaltan las maestras en el desarrollo de los niños, y teniendo en cuenta la definición que Parrat-Dayán (cit. Piaget, 1947) expresa que:

La autonomía [...] significa que el individuo está gobernado por él mismo y no por una persona con autoridad y poder. La autonomía implica que el niño construyó sus propios juicios y convicciones personales. Y en esta construcción la cooperación es fundamental. La personalidad, que resulta de este individuo autónomo, implica poder conocer su propio punto de vista y reconocer los puntos de vista de otros sin renunciar al propio punto de vista. Es gracias a las relaciones entre iguales que los niños tienen ocasiones para practicar la reciprocidad y la cooperación y sentir la justicia o injusticia de determinadas acciones o decisiones. Así, la práctica de la cooperación es fuente de autonomía moral e intelectual. Contrariamente al egocentrismo infantil, el niño autónomo actúa según sus propias reglas, pero estas deben considerar el conjunto de la situación (2007, p. 10).

Según el significado anterior se puede observar en la viñeta como los niños pueden actuar de manera autónoma.

- **Maestra 2:** [cuenta una anécdota de una alumna, K iba] supremamente mal en las tablas; [algunas compañeras le ayudaron a aprenderse las tablas y aprender a multiplicar en los descansos], un día llegué yo [aula de clase y le dijeron] “te tenemos una sorpresa”, ¿sí cuál? [...] hicieron unas multiplicaciones en el tablero, y yo (hace cara de sorprendida) K salga y salió K a hacer las multiplicaciones, [...] esa es la sorpresa que me tenían, eso genera otras clases, la cooperación, la ayuda, el servicio, todas estas acciones reparadoras a ellas les va entrando.



El análisis anterior permite ver las maneras en que los maestros ejercen el poder en las aulas según los tipos de poder que French & Raven, citados por Mónica Jiménez (2011) identifican. Es decir, los maestros entrevistados se mueven de acuerdo con las situaciones en tres tipos de poder.

***El poder legítimo:*** se ejerce cuando se actúa de manera justa con sus alumnos en las situaciones en conflicto, generando respeto, confianza y ayudando a que sus alumnos aprendan habilidades sociales que los ayuden en su desarrollo. ***Poder carismático:*** en este tipo de poder los alumnos consideran al maestro un modelo a seguir, y sienten que el maestro tiene un discurso coherente tanto en el ser como en el actuar, por eso los alumnos los toman como referente, y van adquiriendo esta forma de ser. ***Poder de recompensa:*** los maestros muestran a los alumnos comportamientos afectivos, por medio de la aprobación o el halago.

Estos poderes también se pueden apreciar en las siguientes viñetas:

***El poder legítimo:***

- **Maestro 2:** otra forma de trabajar [en el aula con las alumnas] es cuando vemos conflictos, [la maestra 1 y 2] nos sentamos dialogamos, hacemos una acción reparadora, [estas dos acciones generan resultados positivos, por ejemplo] yo le dañé el cuaderno a mi compañera entonces yo le voy a bregar<sup>22</sup> cómo le ayudo a arreglar su cuaderno, muchas veces cuando ellas cometen alguna cosa a veces traen una cartelera explican a las compañeras a través de su ejemplo, ¿cierto?, el valor en el que falló y cómo lo pueden trabajar, entonces una niña trae la cartelera, la que falló le explica a las compañeras cómo pueden trabajar ese valor diariamente, (interrumpe maestra 1) entonces lo que fue un error y una dificultad que tuvo se convierte en una fortaleza.

---

<sup>22</sup> El Diccionario de la lengua española la define: intr. Luchar con los riesgos y trabajos o dificultades para superarlos. (RAE, 2014)

***Poder carismático:***

- **Maestro 2:** un alumno [le decía] “es que tú nos hablas con el ejemplo, eso son las únicas palabras que tengo<sup>23</sup>”, creo que uno debe hablarle a los alumnos con el ejemplo, si yo quiero formarlos en la puntualidad yo no debo llegar tarde.

***Poder de recompensa:***

- **Maestro 1:** cuando se les puede estimular en público [se refiere a las alumnas] se hace, por ejemplo si “x” estudiante es una niña muy dispersa, que no termina rápidamente las actividades y [desarrolla a tiempo una actividad] que le cuesta, , entonces [se les dice a las compañeras] un aplauso para fulanita<sup>24</sup> ella terminó muy bien [la actividad], miren que bonita [la idea de la maestra es aprovechar] cada uno de esos momentos que uno puede entrar a fortalecer algo que era una debilidad. [Otro ejemplo] una estudiante que le esté yendo mal en divisiones y se puso las pilitas<sup>25</sup> y practicó un poquito, el aplauso, el cinco miren sacó un cinco, el estímulo entonces tú le vas a poner a esta compañerita a repasar, le vas a ayudar, ve y explícale, entonces ese tipo de cositas que da reconocimiento general.

### **3.1.3. Ejercicios, sentidos y vivencias de la autoridad en los niños.**

El análisis de las entrevistas de los niños entrevistados permitió explorar cómo viven los niños las relaciones de autoridad con sus padres y maestros. Además, se puede observar qué entienden los niños por autoridad y cuáles son las figuras de autoridad que identifican.

Respecto a como ellos definen la autoridad lo podemos ver en las siguientes viñetas:

---

<sup>23</sup> Esta expresión tiene un gran significado emocional para la docente.

<sup>24</sup> Expresión que usa la profesora para referirse a una persona y no revelar el nombre.

<sup>25</sup> Esta es una expresión coloquial que se utiliza para señalar una persona se ha esforzado para cumplir con los objetivos o logros.

- **Niño 1:** Las personas que mandan en una parte. Comunidad, familia o grupo.
- **Niño 2:** es como el jefe de una sociedad o de un conjunto de personas.

Estas significaciones que le dan los niños a la autoridad se relacionan con la que proporcionan

Bernal y Gualandi en su artículo *Autoridad, familia y educación*:

Desde la perspectiva de T. W. Adorno (1950) se entiende como autoridad: “el ejercicio de dominio y de poder de unas personas sobre otras –sea cual sea el carácter de su relación, política, laboral, familiar, educativa”– [...] (p. 514).

Asimismo, se puede ver que para los niños es claro quienes ejercen autoridad:

- **Niño 1:** Comunidad, familia, grupo, los papás en la casa, el rector en el colegio, directores académicos, los profesores y los mayores.<sup>26</sup>
- **Niño 2:** El padre H.<sup>27</sup>, directora de disciplina, Vicerrectora, ayudantes del PAE (Personal de Apoyo Educativo), profesores, coordinadora, vocero, representante de grado, representante de grupo.

Es posible afirmar que en lo que respecta al reconocimiento de la autoridad pueden presentarse dos casos: uno, los niños que reconocen como autoridad únicamente a los adultos; y dos, los niños que pueden reconocer autoridad tanto en los adultos como en sus pares. Sin embargo este último caso es más difícil que se presente que el primer caso ya que, como lo expresa la maestra:

- **Maestra 1:** para [las niñas del colegio] es muy difícil que otro par, que el otro que es

---

<sup>26</sup> Con esta expresión el niño se refiere a personas de 18 años de edad en adelante.

<sup>27</sup> Rector del Colegio San Ignacio ciudad de Medellín - Colombia

igual a mí venga a darme órdenes o quiera ayudarme a enfocarme en lo que debo estar, entonces, como les cuesta entender eso, ellas sienten que la única persona que puede venir a hacerles un llamado de atención o a invitarlas a estar en el trabajo que se debe hacer es su profesora.

En las entrevistas a los niños se pudo observar que no sólo son claras las figuras de autoridad, sino que reconocen que el tener normas y autoridad en su vida es importante para una convivencia en comunidad, como lo señalan en las siguientes viñetas:

- **Niño 1:** si no hubiera autoridad no había reglas, y uno sin reglas no se puede vivir porque todo sería un despelote.<sup>28</sup>.
- **Niño 2:** [dice que le parece importante tener normas porque], que te da la armonía, poder vivir normal y en felicidad, nosotros sabemos las normas y los deberes, los deberes es lo que debes hacer, las normas es lo que puedes cumplir para poder estar feliz, para poder vivir mejor.

Ambos niños tienen muy claras las normas del colegio y las indicadas por sus padres en la casa:

#### **En el colegio:**

- **Niño1:** Hacer las tareas, comportarme bien en clases, estudiar para las estancias (evaluaciones para que uno se evalúe, ejemplo en matemáticas le ponen una guía y situaciones problema y luego las califican).
- **Niño 2:** El uniforme [...]. Tiene que ser: [...] los hombres blue jean, correa, zapatos negros todo el tiempo y mujeres blancos y la camiseta, [...], es un vestido normal, en educación física la mujeres son bombacho y camiseta, los hombres camiseta, pantaloneta y bombacho, o sea un bombacho por encima de la pantaloneta.

---

<sup>28</sup> La definición de esta palabra en el <http://www.wordreference.com> es *amer. col.* Desorden, confusión.

### En la casa:

- **Niño 1:** Tender la cama, hacer deporte todos los días, jugar con mi hermano, cuidarme de la alimentación.
- **Niño 2:** hay veces hago la comida con mi hermano, organizo mi cuarto [...].

Respecto a lo expresado por los niños sobre su vivencia de las normas y la autoridad se puede relacionar con lo que expone la licenciada en educación Luz Elena Gómez Londoño, citada por el pediatra Álvaro Posada Díaz (2005), quien considera que para ejercer la autoridad es necesario constituir normas con el fin de que estas se incorporen y proporcionen el efecto deseado en los niños; para que esto se logre, las normas deben ser claras, preestablecidas, acordadas, concertadas y elaboradas con anticipación, consistentes, es decir, que no dependan del estado anímico del adulto, permanentes y fijas, así como supervisadas directamente por los adultos, con el fin de asegurar que queden incorporadas en el diario que hacer (p.9).

Asimismo, las normas se relacionan con la palabra disciplina definida por la Enciclopedia Libre Universal (2010) como el “conjunto de normas, que ordena y organiza el comportamiento, y la conducta, del ser humano”. Muy acorde con este concepto los niños definen la disciplina como:

- **Niño 1:** La disciplina es una cosa que uno tiene que tener, es buena porque es una cosa que reúne comportamientos buenos.
- **Niño 2:** [...] la disciplina te ayuda a vivir en armonía, o sea muy perfecto, por ejemplo con mi cuarto, la disciplina es organizarlo, y la disciplina se basa en [...] tres tipos para formar la disciplina: el orden, puntualidad y limpieza [...].

Lo anterior se puede relacionar con lo propuesto por Gimeno (1999) en su libro *La familia: el*

*desafío de la diversidad*, donde se señala la importancia de que los padres sean consistentes en la aplicación de las normas, estableciendo límites claros y manteniendo coherencia entre lo que se dice y lo que se hace para generar en los niños ambientes más seguros. El ser consistentes no quiere decir que la relación sea rígida, ni con un alto nivel de exigencia, sino el que una vez se establezca una norma, esta se mantenga sin importar las circunstancias (teniendo en cuenta que es posible tener cierto grado de flexibilidad en algunos casos). Respecto a las normas establecidas por los padres para la educación de sus hijos es fundamental que exista consenso entre ellos para evitar problemas de disciplina.

En el caso de los entrevistados se presentan algunos problemas de disciplina a pesar de tener las normas claras y establecidas con sus padres. Las razones que dan los niños para no obedecer son:

- **Niño 1:** Algunas veces no obedezco porque nadie es perfecto, pero trato de hacerlo.
- **Niño 1:** Hay veces me dejo llevar por las cosas que no debo hacer, o por ejemplo estoy muy entretenido en una cosa y me da pereza cuando me dicen ve y lávate los dientes.
- **Niño 2:** me da pereza, (se ríe) la única, me da pereza.

Estas razones que expresan los niños se pueden relacionar con su edad y con la construcción de su autonomía la cual; según dice Parrat-Dayán, significa “gobernarse por sí mismo” (2007, p.6). Lo anterior se refiere a que los niños lo que buscan es poder tomar decisiones por sí mismos, ser ellos mismos, pero esto no quiere decir que pueden dejar a un lado las normas de la familia.

Además, al preguntarle a los niños ¿Sabes por qué los adultos hay veces te dicen qué puedes hacer y qué no puedes hacer? ellos responden:

- **Niño 1:** hay unas cosas que son buenas y unas malas<sup>29</sup>. Las malas no las debemos hacer y las buenas si.
- **Niño 2:** por experiencia, para ayudarme en la vida, [habla sobre la utilidad de la experiencia de sus padres], [...], yo sé que los padres con experiencias, [...] enseñan a los hijos que no hagan eso por que luego te pasa aquello.

Con base en lo anterior, se puede decir que los niños reconocen en el ejercicio de autoridad de sus padres una oportunidad para crecer como personas, porque aprenden de sus experiencias y de lo que estos les enseñan.

Al hablar con los niños sobre los castigos que los padres ejercen cuando ellos no obedecen, expresan al preguntarles:

### **¿Por qué crees que tus papás te castigan?**

- **Niño 1:** Porque eso es poner las normas y así debe de ser, porque si no uno nunca aprende.
- **Niño 2:** Para enseñarme una lección, o para hacerme que no vuelva a ocurrir, para que vea que hacer esto es malo, corregirme, [...].

---

<sup>29</sup> El niño 1 define las cosas malas como cosas que uno no debe hacer y que afectan. Hacer sentir mal a las personas, hacer cosas a escondidas, no hacer caso, por ejemplo

Los niños piensan que el incumplir las normas, merece un castigo o una corrección de la acción, debido a que es la forma en la que ellos se dan cuenta que algo no está de acuerdo con lo esperado de sus padres y corrigiéndolos es la manera en la que ellos pueden llegar a aprender.

### ¿Qué hacen tus papás cuando te castigan?

- **Niño 1:** No me dejan hacer cosas que me gustan y hay veces se ponen bravos pero no me pegan.
- **Niño 2:** me dan pelas,<sup>30</sup> me regañan. [¿cuándo tus padres utilizan estos castigos?] Por ejemplo [cuando] no le hago caso a mi mamá, o hago cosas que le molestan, [levanta la mano y se da una palmada] [¿te pega con qué, con la mano?] con la mano y cuando se ofusca total coge la chancla [...].
- **Niño 2:** [Por ejemplo, me decías que te pegan, o te castigan, ¿qué castigos usan?] no poder salir al parque, no ver televisión, [...] no usar tecnología, [y cuando te ponen esos castigos, ¿tú que piensas?, o ¿que sientes sobre eso?] Cuando lo pienso me da rabia y tristeza, rabia porque me castigan y tristeza porque me siento mal por lo que hice, como me gritan. [¿Hablas con tus papás sobre eso?] nosotros nos perdonamos, nos calmamos [...], yo me perdono, doy abrazos, cumplo el castigo que me dijeron.

Respecto a las viñetas anteriores se puede decir que los niños identifican cuáles son las formas que sus padres utilizan para sancionarlos, tanto de una manera coercitiva verbal como física. En el caso del niño 2 se hace una reflexión con sus padres luego de haber recibido de manera verbal o física la sanción, y el niño es capaz de analizar la situación y aprender de esta, debido a que en esta etapa el niño esta modificando su estructura mental, afectiva y emocional, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los coordina, es decir el niño es

---

<sup>30</sup> Expresión que se utiliza en la ciudad de Medellín para definir una serie de golpes realizados con la palma de la mano.



capaz de entender el sentido de las normas y hablar sobre estas, sin incurrir a su etapa anterior (primera infancia) donde lo que hacia era pasar a una simple obediencia.

**¿Tú crees que cuando te castigan es justo o injusto?**

- **Niño 1:** es justo porque si hice las cosas mal me deben castigar.

Con relación a las viñetas anteriores en las que los niños hablan sobre castigo, se puede traer a colación lo que Piaget (1932), indicó al explicar los diferentes tipos de sanciones:

- [...] todas las sanciones precedentes pueden degenerar rápidamente en castigos, si no existe una relación de afecto y de respeto mutuo entre el niño y el adulto. El respeto mutuo es, por cierto, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es probable que el niño que se siente respetado por su forma de pensar y sentir, respeta la forma en que piensa y siente el adulto.

## Conclusiones

Al concluir este trabajo de investigación se presentan algunas ideas relacionadas con la educación de los niños respecto a los ejercicios y sentidos de la autoridad de padres y maestros y cómo es vivida por estos y los niños. Las entrevistas realizadas a los padres, los maestros y los niños permitió relacionar la teoría con respecto a las vivencias y el ejercicio de la autoridad, las dificultades que se presentan y cómo lo vivencian o comprenden los niños.

En las entrevistas a los padres se encontró que estos se enfrentan a una tensión entre el ejercer o no la autoridad, debido a que los mensajes culturales que reciben de los medios de comunicación (televisión, radio, redes sociales, internet) y espacios culturales (escuelas de padres, charlas educativas), lo que leen, lo que observan de sus pares, los hacen pensar si acciones como los castigos o sanciones son adecuadas para la educación de los niños. Junto con esto, se encontró que los padres tienden a replicar, o como mínimo a asumir como ejemplo de modelo crianza, la forma como ellos mismos fueron educados por sus familias de origen.

Una dificultad que tienen los padres en el ejercicio de la autoridad es la falta de preparación o la falta de conocimiento sobre cómo educar a los niños, en qué etapa del desarrollo evolutivo se encuentra su hijo y cuáles son los componentes psicológicos, biológicos y sociales que lo afectan en cada una de ellas. De igual forma, aunque existan pautas de crianza, estas no siempre se conocen en su totalidad o no se adaptan a las características particulares de cada familia y de cada niño incumpliendo el objetivo que buscan.

Respecto a las etapas del desarrollo humano, se considera importante que en los programas de escuela de padres y en las charlas educativas se trabajara sobre las ocho etapas evolutivas del modelo epigenético del desarrollo humano de Erikson, quien explica así el principio epigenético: “todo lo que crece tiene un *plan de desarrollo* del que surgen las *partes*, cada una a su *tiempo*, hasta que alcanzan un *estado funcional*” (Erikson, 1980, p. 53), con el fin de invitar a los padres a conocer cada una de las etapas que el niño va enfrentando a medida que va creciendo, porque no sólo se trata de tener pautas de crianza, sino de facilitar la comprensión de lo que le pasa al niño en el desarrollo evolutivo. El esquema de Erikson del desarrollo humano tiene dos premisas básicas:

1. Que la personalidad humana, en principio, se desarrolla de acuerdo con los pasos determinados por la capacidad de progresar, de saber y de relacionarse con una esfera social cada vez más extensa de la persona en crecimiento; y 2. Que la sociedad, en principio, tiende a estar constituida de manera que cumpla y estimule la sucesión de potencialidades para la interacción, y trate de defender y alentar la secuencia y el ritmo adecuados de desarrollo (1963, p. 270).

Por este motivo, los padres y los maestros de los niños entre los 8 y 12 años de edad (edad seleccionada para esta investigación), tienen un gran compromiso respecto a la formación de los niños, por lo que se insiste en que estas figuras de autoridad deberían ser conocedores de los conceptos universales del desarrollo humano de Erikson (1966), pues estos conceptos les podrían ayudar a fortalecer el ejercicio de la autoridad y las pautas de crianza (padres) y educación (maestros) como algo habitual, es decir, si los padres fueran conscientes de la importancia de conceptos y etapas de desarrollo como:

La *confianza básica vs desconfianza básica* (primera etapa del desarrollo), en la cual los primeros cuidados establecen en el niño la sensación de confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea; es donde él adquiere la esperanza. En esta primera etapa, la consistencia que tienen las figuras de autoridad es fundamental en la formación de los niños, puesto que este comienza a diferenciar cuáles son las respuestas o reacciones que el medio tiene con respecto a lo que él hace o va haciendo; el problema no es tanto que no hayan frustraciones, sanciones o castigos sino de qué manera y en qué contextos se dan, porque pueden haber sanciones amorosas. Es decir, el niño necesita saber cuándo y cómo van a reaccionar los padres o su entorno de determinada manera, porque para que un niño desarrolle la confianza básica en el otro y en sí mismo, este debe identificar, por ejemplo, cuando hace tal tipo de acciones o comportamientos qué respuesta obtiene; si es bien recibido por las figuras de autoridad o, por el contrario cuando lo hace, es regañado, castigado, desaprobado.

En la actualidad algunos padres no son consistentes respecto al ejercicio de la autoridad y esto es un inconveniente para el niño, puesto que en algunas ocasiones los padres le celebran al niño la acción que realiza, pero otro día se la sancionan. Un día sin hacer nada llegan y le dan regalos, luego se comporta adecuadamente y le dan un golpe, entonces el niño se encuentra en una encrucijada, en la que piensa ¿qué es lo que yo tengo que hacer para estar en el mundo? y no tienen manera de saberlo, y ese no saber es una de las cosas que genera que el niño se vuelva pasivo, se aísla porque tiene que crear una coraza para protegerse al no tener claridad sobre qué es lo que se espera de él.

***Autonomía vs vergüenza y duda*** (segunda etapa del desarrollo), esta etapa desarrolla en el niño su interacción con el mundo de diversas maneras, fomentando la autonomía con una sensación de libre elección, el niño adquiere la voluntad, “la cual crece hasta llegar a la base del reconocimiento adulto de un espíritu de justicia manifiesto en la institución social de la ley” (Erikson, 1966, p. 198).

En esta etapa, el niño se relaciona directamente con la ley y con la norma, pero también puede llegar a ser problemática para él porque es donde se presenta la tensión entre ***autonomía vs vergüenza***. En esta etapa el niño puede recibir por parte de sus padres ser maltratado, puesto en ridículo, ser avergonzado, y ese tipo de sanciones que tendrían que ver con prácticas del estilo autoritario, lo que puede lograr que el niño solo cumpla ciertas normas únicamente porque está siendo observado por las figuras de autoridad que lo pueden castigar, pero realmente esto no le permite una incorporación, y es por este motivo que se siente constantemente desafiado y puede convertirse en culpa, que es la tercera etapa a la que se refiere Erikson (1966): la culpa se introyecta a partir de toda la vergüenza que ha sentido por la forma en que ha sido sancionado o lo han puesto en ridículo.

***Iniciativa vs culpa*** (tercera etapa del desarrollo), el juego en esta etapa es una actividad de gran importancia donde se mezcla la fantasía y la imaginación, etapa donde el niño utiliza el por qué como su frase favorita, tratando de satisfacer sus ansias por aprender y desempeñarse adecuadamente. El propósito es la virtud de esta etapa (brinda metas y direcciones, esta nutrido por la fantasía, se asienta en la realidad). El niño aprende a hacer más cosas que antes, pero debe aprender a trazar sus límites (Erikson, 1966).

*Diligencia vs inferioridad* es la cuarta etapa, pero para esta investigación es la última que se enunciará porque según la equivalencia de las edades aproximadas con los niños que fueron entrevistados llegarían hasta este momento. En esta etapa el niño pasa de la vida familiar a la vida escolar, lo que busca es aprender a dominar las tareas y destrezas a las que le da valor la sociedad y comienza a darle importancia a las opiniones y actitudes de las personas que lo rodean en el contexto al cual pertenece. Los niños que no prosperan en esto no se ganan el respeto de sus pares, padres y maestros, llegando a tener sentimientos de inferioridad e inadaptación. En esta etapa se adquiere la competencia, habilidades prácticas, capacidades generales y un sentido de perfección laboral (Erikson, 1966).

Como se puede observar, ninguna etapa se abandona completamente y cada etapa es necesaria para llegar a la otra; ese paso puede ser exitoso, pero también puede ser conflictivo o problemático. Es decir, el niño durante su desarrollo va mostrando en las etapas algo muy parecido a lo que dice Piaget, los niños al principio están buscando complacer, luego quieren poner su posición, porque quieren ser autónomos y el paso por esas etapas también implica una relación en particular con la autoridad.

Por lo tanto, si los padres conocen lo que Erikson propone con respecto al desarrollo evolutivo, podrán encontrar estrategias o herramientas que les puedan facilitar el ejercicio de la autoridad, la comunicación y la formación del niño, reduciendo la tensión que sienten, además de comprender lo que pasa en cada una de las etapas.

Parte de la tensión se debe a que los padres tienen dos fuentes de información (su historia

personal, por un lado; y el contexto cultural actual, por el otro) que les indican cómo deberían educar a sus hijos y algunas veces ambas fuentes dan información contradictoria; ejemplo de esto es la postura frente al ejercicio de la autoridad anteriormente mencionado.

Aunque se preguntó constantemente a los padres sobre el tema de autoridad, y la autoridad se define como acompañar y encauzar los comportamientos del otro de diferentes maneras, los padres entrevistados tienden a relacionar el ejercicio de la autoridad con el castigo, lo que resulta llamativo porque existen múltiples formas de ejercer la autoridad como son: a través del ejemplo, la comunicación, el estilo de relación que se establece con los niños y el diálogo, *sin que necesariamente este mediando el castigo*.

Para resolver la tensión que genera en los padres el ejercicio de la autoridad se proponen algunas estrategias que pueden ser útiles para poder asumir la autoridad de manera clara, consistente pero a la vez respetuosa. Unas de las estrategias que se sugiere es que los padres tengan claridad y coherencia con las normas, los límites y como se las enseñan a sus hijos, debido a que lo especificado anteriormente ayuda a tener una buena comunicación entre niños y padres, y a solucionar algunos de los conflictos que se presentan en la vida cotidiana.

La terapeuta infantil y familiar Jane Nelsen (1988), en su libro *Disciplina con amor* expone que el hacer preguntas, en lugar de afirmaciones, puede ayudar en la comunicación de los padres con los niños y en el desarrollo de habilidades, debido a que por medio de las preguntas se consigue saber lo que piensan y sienten los niños, y estos a su vez tienen una participación activa con respecto a las situaciones; es decir, si se le pregunta al niño ¿qué aprendiste de esta situación?,

¿cómo te sientes con lo que ocurrió?, ¿qué piensas que debes hacer ahora?, ¿cómo puede solucionar el problema?, de esta manera los niños aprenderán y verán la autoridad de estas figuras representativas como un bien para ellos, que los hace crecer como personas, en lugar de tener padres y maestros que les impongan que hacer y critiquen sin aparente razón sus acciones o comportamientos, lo que finalmente posibilita que los niños se sientan escuchados y tenidos en cuenta, generando en ellos un pensamiento crítico y posibilitando solucionar otras situaciones similares de manera asertiva sin la ayuda de un adulto, desarrollando así su autonomía para que más adelante pueda convertirse en una persona con capacidad de solucionar conflictos por medio de la argumentación, teniendo capacidad reflexiva para autorregular sus acciones.

Por su parte, los maestros tienen la percepción que los padres de hoy en día están dejando de lado su responsabilidad como formadores y guías de los niños, descargando la mayor parte del trabajo sobre las instituciones educativas. Los maestros consideran que una de las causas por las que esto se presenta es porque los padres sienten miedo de ejercer la autoridad de una forma clara y consistente, y otra de las causas que refieren es el poco tiempo que le dedican a la educación de sus hijos.

Frente a lo anterior, la propuesta que se plantea es que los maestros abran espacios didácticos y de diálogo con los padres de familia, con el objetivo de crear ambientes democráticos en los que se formen competencias para implementar el diálogo, construyendo estrategias que ayuden a crear habilidades que permitan el reconocimiento del otro, con el fin de alcanzar dos objetivos:

- 1) Clarificar los roles y los alcances de los actores (padres – maestros) en el papel de la crianza de los niños, puesto que cada uno tiene funciones y objetivos diferentes, aunque



complementarios. 2) Ayudar a los padres de familia facilitándoles herramientas que les contribuyan a perder el miedo respecto al ejercicio de una autoridad clara y consistente, con estrategias y metodologías asertivas acerca de cómo hacerlo de manera satisfactoria por medio de las escuelas de padres o charlas educativas.

Villarroel, G. & Sánchez, X. (2002) expresan que la escuela y la familia cumplen el papel de socialización; ambos introducen al niño en la cultura, por medio de las pautas de crianza y de la educación que sus cuidadores les proporcionan. Por lo tanto, se espera que estas dos instituciones maniobren juntas y estén aliadas para el desarrollo armónico de las esferas afectiva y biopsicosocial de los niños. Por tal motivo, resulta importante lograr que ambas instituciones se unan para trabajar en beneficio de la formación de los niños.

Si padres y maestros tienen clara la definición de sus roles, el establecimiento de los límites y las normas facilita la comprensión, el cumplimiento y la interiorización de las mismas; ante todo debe evitarse cualquier tipo de inconsistencias en las normas, tanto en lo que se dice, como en lo que se hace, porque esto genera problemas e inconformidad dentro de la familia y la escuela que repercuten en la formación de los niños. Para que el establecimiento de los límites y las normas funcione, ambas instituciones (familia – escuela) deberían ocuparse en mejorar la comunicación verbal y no verbal entre padres e hijos, alumnos y maestros, de manera que contribuyan a estabilizar las relaciones, porque cuando se carece de estos elementos se genera el aislamiento, el conflicto y la crisis entre sus miembros.

Para lograr niños más autónomos, los padres y maestros tendrían que buscar estrategias de

motivación que les ayuden a mejorar a los niños en las actividades académicas y sociales. Es decir, los adultos se deberían tomar el tiempo para enseñarles cómo hacer ciertas actividades que ellos no saben como realizarlas, por ejemplo: los padres pueden enseñar a sus hijos cómo organizar el cuarto mostrándoles cómo hacerlo, debido a que para cada uno esta instrucción puede interpretarse de manera diferente. Por eso es importante que los padres se tomen el tiempo de explicar a sus hijos cómo hacerlo.

Esto no significa que los niños tengan que hacerlo tal como los adultos lo quieren, porque eso puede no ser una prioridad en su vida, pero con el tiempo se puede ir mejorando poco a poco hasta lograr un punto medio en la meta que se busca, de igual forma, si los padres deciden cambiar una norma, lo que se sugiere es que se reúnan con sus hijos para contarles la decisión que se ha tomado respecto a esta, aclarar con ellos porque se realiza el cambio, acordar con ellos como va a funcionar y concertarla para que la norma quede claramente establecida y se incorpore de nuevo en la vida del niño, esto con el fin, que más adelante no se generen conflictos por la falta de comunicación.

En el caso de los maestros las estrategias de motivación habrán de estar más enfocadas en las actividades escolares y de socialización con los compañeros; por ejemplo, si un niño realiza una tarea en la que varias de las operaciones matemáticas tienen un error pero otras están bien, el maestro se puede enfocar primero en enfatizar sobre las operaciones que están bien, y luego pedirle al niño que identifique por qué las otras tienen un error; se le pregunta al niño si quiere que se le ayude o si necesita un tiempo para que las pueda arreglar; si el maestro actúa de esta forma, preguntándole a los niños en qué deben mejorar, ellos se sienten motivados a hacer las

cosas mejor y comienzan a autocriticarse sin sentir culpa, ni dolor, y pueden ver en los errores una oportunidad de la que pueden aprender .

De otro lado, se encontró que los niños de ocho a doce años (etapa operativa concreta - Piaget) reconocen fácilmente cuando una acción que realizan no es adecuada de acuerdo con el contexto que se les ha enseñado o se espera de ellos, y también saben que esto puede traer como consecuencia una sanción por parte de las personas que ejercen autoridad sobre ellos. En esta etapa el niño comienza a reflexionar y piensa antes de actuar. Piaget define la reflexión como una conducta social de discusión pero interiorizada (como el pensamiento mismo, que supone un lenguaje interior y por tanto, interiorizado (Piaget, 1981).

Los niños entrevistados aceptan fácilmente el ejercicio de la autoridad por parte de sus padres y maestros, ya que reconocen en ellos la experiencia y admiten que el objetivo es transmitirles enseñanzas valiosas para su vida. Esto se manifiesta porque el niño va presentando cambios en su razonamiento moral y como lo dice Piaget (1964) el niño desarrolla la capacidad de “tomar en cuenta el punto de vista de los demás”, con el fin de formarse juicios y adaptarse al mundo social.

Frente a este hallazgo, la propuesta es invitar a padres y maestros a explorar la concepción de autoridad que tienen sus hijos - alumnos, puesto que muchas veces se parte del prejuicio que los niños no entienden, ni reconocen el sentido de la autoridad. El llegar a un acuerdo sobre la función que cumple la autoridad en el modelo de crianza puede llegar a que esta se vivencie de una forma más armónica y tranquila por ambas partes (niños y padres - maestros).

Para terminar, si las familias y los maestros se preocuparan más por transmitir un lenguaje claro y seguro a los niños, con el fin de crear un ambiente en el que se propicie el desarrollo integral de estos, y fortaleciendo el ejercicio de la autoridad con respeto y amor, esto podría motivar al niño a tener una respuesta similar. Es decir, si en el desarrollo evolutivo de los niños, las figuras de autoridad basaran su formación en ayudar al niño a construir su propio desarrollo: autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, entre otras, se podría comenzar a cambiar el cómo se ejerce y sienten los padres y maestros la autoridad y como la viven los niños.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2010, septiembre - diciembre). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 253-273. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/44>.

APA Diccionario conciso de psicología / tr. Por José Luis Nuñez Herrejón, María Elena Ortiz Salinas. – México: Editorial El Manual Moderno, 2010.

Bandura, A & Walters, R. H. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial.

Benedek, T. (1970). Estructura emocional de la familia. En: Fromm, E., Horkheimer, M., Parsons, T., & Otros (Comp.), *La familia* (pp. 149-176). Barcelona: Ediciones Península.

Bernal, A. & Gualandi, M. (2009). Autoridad, familia y educación. (Spanish). *Revista Española De Pedagogía*, (244), 511-520. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=893c2b54-ebfc-4b8a-835d-6d3b7a7905ba%40sessionmgr111&hid=105&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=44122918>.

Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1994) La justicia y la dinámica social. En: *Lealtades*

*invisibles*. (pp. 106-107). Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Burguière, A., Klapisch-Zuber, C., Segalen, M. & Zonabend, F. (1988). De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En: *Historia de la familia*. España: Alianza editorial.

Clerici, Gonzalo & García, María Julia. (2010) Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas. *Anu. investig.* [online]., vol.17 [citado 2014-09-18], pp. 205-212 . Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862010000100065&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1851-1686.

Diker, G. (sin fecha). Educreea. Recuperado en 23 de abril de 2014, de <http://educreea.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/>.

El *Diccionario de la lengua española (DRAE)* es la obra de referencia de la Academia. La edición actual —la 22.<sup>a</sup>, publicada en 2001.

Diccionario etimológico de Chile. (20 de noviembre de 2014). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?autoridad>

Erikson, E. H. (1966) Infancia y sociedad. Ediciones Hormé, S. A. E.. Buenos Aires.

Frager, R. & Fadiman, J. (2010). Teorías de la personalidad. Editorial Alfaomega. México

Gimeno, Adelina. (1999) La familia: el desafío de la diversidad. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Hernández D. M. Zuluaga M. E. García E. & Arango A. (2010) Pilas. Mejores adultos, mejores niños. Manual 1: Fundamentación y orientaciones generales. Universidad de Antioquia.

Linton, R. (1970). Introducción. La historia natural de la familia. En: Fromm, E., Horkheimer, M., Parsons, T., & Otros (Comp.), *La familia* (pp. 8-9). Barcelona: Ediciones Península.

Lopera, J. & Otros (2010). “Aplicaciones del método analítico”. En: *Método analítico*. Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia, pp. 325-326.

Martínez, M. (2006) El enfoque cualitativo. En: Ciencia y Arte en la metodología Cualitativa. (p. 66). México: Editorial Trillas S.A.

Martínez, M. (2006) Métodos fenomenológicos. En: Ciencia y Arte en la metodología Cualitativa. (p. 137). México: Editorial Trillas S.A.

Martínez, M. (2006) Métodos hermenéuticos. En: Ciencia y Arte en la metodología Cualitativa. (p. 137). México: Editorial Trillas S.A.

Neimeyer. R.A. & Mahoney, M.J. (1989). “La continua evolución de las ciencias y psicoterapias cognitivas”. En: *Constructivismo en psicoterapia*. (p. 66). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Palacio M. C. (2009) "Los cambios y transformaciones en la familia. entre lo solido y lo liquido". En: Colombia Revista Latinoamericana de Estudios de Familia *ed:* Centro Editorial Universidad De Caldas v.1 *fasc.*1 p.46 – 60.

Parrat-Dayán, S. (2007). Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto Authoritarian and cooperative contexts and their effect on the subject's development. *Educar em Revista*, (30), 89-106. Recuperado en 31 de mayo de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a07n30>.

Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología. Barcelona: Planeta.

Posada, A., Gómez, J.F., & Ramírez, H. (1998). La autoridad y la disciplina. En: *El niño sano*. (p. 512). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Valdés, X. (2009). El lugar que habita el padre en Chile contemporáneo: Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. *Polis (Santiago)*, 8 (23), 385-410. Recuperado en 29 de mayo de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682009000200017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200017&lng=es&tlng=es).

Villarroel Rosende, Gladys, & Sánchez Segura, Ximena. (2002). Relación familia y escuela:: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141. Recuperado en 01 de noviembre de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100007&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052002000100007.



Zamora, G. & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35 (1), 171-180. Recuperado en 01 de junio de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100010&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052009000100010.

**Anexo 1**

CONSENTIMIENTO INFORMADO  
ENTREVISTA PARA NIÑOS  
LA VIVENCIA DE AUTORIDAD DESDE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.

Yo: \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y como representante legal de:

Certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad sobre el proceso de esta investigación, sus objetivos, herramientas y procedimientos. Doy mi autorización para que \_\_\_\_\_ con tarjeta de identidad \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ participe en la fase de recolección de información de forma consciente, voluntaria y confidencial.

Por medio de este documento, se deja constancia de que se respetará la confidencialidad e intimidad de la información suministrada por el niño(a), lo mismo que su seguridad física y psicológica.

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL NIÑO

T.I.

\_\_\_\_\_  
FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA INVESTIGADORA

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA ASESOR

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA JEFE DE PREGRADO

C.C.

CONSENTIMIENTO INFORMADO  
ENTREVISTA PARA PADRES  
EJERCICIOS Y SENTIDOS DE LA AUTORIDAD DE PADRES.

Yo: \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad sobre el proceso de esta investigación, sus objetivos, herramientas y procedimientos. Doy mi autorización para participar en la fase de recolección de información de forma consciente, voluntaria y confidencial y para la publicación en forma de artículo conservando el anonimato de los participantes.

Por medio de este documento se deja constancia de que se respetará la confidencialidad e intimidad de la información suministrada por el padre o la madre, y la salvaguarda de los datos de manera anónima.

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL PADRE

T.I.

\_\_\_\_\_  
FIRMA DE LA MADRE

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA INVESTIGADORA

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA ASESOR

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA JEFE DE PREGRADO

C.C.

CONSENTIMIENTO INFORMADO  
ENTREVISTA PARA MAESTROS  
EJERCICIOS Y SENTIDOS DE LA AUTORIDAD DE MAESTROS.

Yo: \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía  
\_\_\_\_\_de\_\_\_\_\_

Certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad sobre el proceso de esta investigación, sus objetivos, herramientas y procedimientos. Doy mi autorización para participar en la fase de recolección de información de forma consciente, voluntaria y confidencial y para la publicación en forma de artículo conservando el anonimato de los participantes.

Por medio de este documento se deja constancia de que se respetará la confidencialidad e intimidad de la información suministrada por el maestro, y la salvaguarda de los datos de manera anónima.

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL MAESTRO

T.I.

\_\_\_\_\_  
FIRMA INVESTIGADORA

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA ASESOR

C.C.

\_\_\_\_\_  
FIRMA JEFE DE PREGRADO

C.C.

## Anexo 2

### Guía inicial de entrevista para los padres

1. ¿Cómo le enseña a su hijo(a) las normas o reglas?
2. Cuando su hijo no obedece ¿Usted que posición asume?
3. ¿Suele usted gritarle a su hijo(a)? ¿En que tipo de situaciones?
4. ¿Cuándo castiga usted a su hijo? ¿qué tipos de castigos usa? ¿cómo lo castigaban a usted?
5. ¿Tiene su hijo responsabilidades en la casa? ¿cuáles?
6. ¿Tiene usted que insistirle a su hijo(a) constantemente para que realice sus responsabilidades? ¿por qué cree que pasa eso?
7. ¿Pelea mucho con su hijo(a)? ¿por qué razones?
8. ¿Considera que su hijo(a) es rebelde? ¿por qué si? ¿por qué no?
9. ¿Le da explicaciones frecuentemente a su hijo? ¿Qué tipo de explicaciones? ¿en que momento? ¿y por qué?
10. ¿Amenaza frecuentemente a su hijo con cosas que no cumple? ¿qué efectos tiene esa inconsistencia?
11. ¿Le sucede repetidamente en situaciones cotidianas que no sabe como reaccionar? ¿en que situaciones?
12. ¿Quién pone las normas o reglas en la casa?
13. ¿Qué poder o manipulación tiene el niño(a) sobre usted?
14. ¿Crees que es importante poner límites a los hijos(as)?
15. ¿Cómo define los límites a los hijos?
16. ¿Qué hace cuando su hijo no le hace caso?
17. ¿Cuáles cree usted que son las causas por las cuales su hijo no obedece?

### **Guía inicial de entrevista para los maestros**

1. ¿Cuál es sentido que tiene para un colegio el que exista la autoridad?
2. ¿Cómo se le transmiten al alumno las normas o reglas en el colegio?
3. Cuando perciben que los niños empiezan a regularse entre ellos? ¿en qué momentos?
4. ¿Suele usted gritarle a los alumnos ¿En que tipo de situaciones?
5. ¿Qué hace cuando sus alumnos no le hacen caso?
6. ¿Cuáles cree usted que son las causas por las cuales sus alumnos no obedecen?
7. ¿Cuáles son las dificultades que tienen como maestros para ejercer la autoridad o para animar a los alumnos?
8. ¿Qué métodos creen que les han funcionado bien?
9. ¿Usted cree que puede haber autonomía por parte de los alumnos sin la autoridad del profesor?
10. ¿Algunos autores dicen que en la actualidad hay una crisis de autoridad docente ¿Usted que piensa sobre esto? ¿Qué cosas realiza como docente para que su ejercicio de autoridad no este en crisis?
11. ¿Cómo era el ejercicio de autoridad en el colegio cuando usted era alumno? ¿Qué diferencias encuentra en el ejercicio de autoridad actual, estando del lado del maestro?

**Guía inicial de entrevista para los niños**

1. ¿Sabes qué es autoridad? ¿sabes qué es disciplina?
2. ¿sabes por qué los adultos te dicen que puedes o no hacer?
3. ¿Qué pasa cuando tu no obedeces en la casa? ¿cuándo no obedeces?
4. ¿Sabes que son las normas o reglas?
5. ¿Qué normas o reglas te han puesto tus papás?
6. ¿Qué piensas sobre la autoridad?
7. ¿Qué piensas sobre la autoridad en el colegio?
8. ¿Qué piensas de la autoridad en la casa?
9. ¿Qué piensas de las normas o reglas del colegio?
10. ¿Por qué crees que te castigan tus papás? ¿cómo lo hacen? ¿cuándo lo hacen? ¿por qué lo hacen?
11. ¿Por qué no obedeces en la casa?
12. ¿Por qué no obedeces en el colegio?

## Texto para analizar con padres y maestros en las entrevistas

### Autoridad

La palabra autoridad que viene del latín *auctoritas*, se derivó de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Desde del punto de vista etimológico, autoridad es una cualidad creadora del ser, así como de progreso. Esta palabra hace referencia al prestigio moral, a la capacidad o superioridad de una persona en función de una determinada actividad o saber. También se utilizaba para referirse a la fuerza de convicción o poder demostrativo de una cosa.

Según lo anterior, podemos decir que *auctor* no es necesariamente quien crea, sino quien hace que algo crezca y que prospere. Por eso, sería una falta de respeto hacia los romanos reducir el amplísimo significado de esta palabra al que hoy le damos en cuanto al poder que tiene una entidad, ya sea de la policía como un padre de familia, sobre otro ser que se encuentra bajo su potestad o dominación. Hemos dicho que *augere* significa fomentar el buen crecimiento de algo o alguien, el autor, que tiene autoridad sobre dicho objeto o persona, es el encargado de garantizar su proceso adecuado. Entonces, tendrá *autoridad* por ejemplo: un profesor, si su enseñar amplía, consolida y da plenitud al alumno en su proceso de desarrollo intelectual personal; un padre, si acompaña a su hijo en el camino de su vida y, educándole, hace que éste crezca y se forme como persona; un amigo, sobre otro si su amistad y compañía contribuye al crecimiento de éste. En otras palabras, mis padres, maestros o mis amigos tendrán *autoridad* sobre mí en la medida en que yo reconozca que su presencia en mi vida es un bien y supone un crecimiento como persona. Puede concluirse que mientras la autoridad (*auctoritas*) está fundamentada en el reconocimiento de quien la recibe voluntariamente por considerarla como un consejo o influencia beneficiosa, el poder (*potestas*) está más bien relacionado con un mando que sólo requiere de sumisión y acatamiento, de capacidad efectiva de imposición.

(Tomado de Diccionario etimológico de Chile. (25 de noviembre de 2014). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?autoridad>